PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 16 15 PAŹDZIERNIKA 1934 ROK XIII

CZY KIEROWNIK SZKOŁY MOŻE ZALECIĆ NAUCZYCIELOWI METODĘ NAUCZANIA?

Aby na to pytanie odpowiedzieć, musimy zestawić przepisy, jakie w tej materji obowiązują obecnie, jak również zastanowić się nad istotą metody w nauczaniu różnych przedmiotów. Po rozwadze tych danych wyciągniemy pewne praktyczne wskazania.

Zaznaczyć jednak musimy na wstępie, że „Regulamin dla kierowników szkół" z dnia 25 czerwca 1923 r. został częściowo zmodyfikowany nowemi postanowieniami „Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich", wydanego jako załącznik do rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r. o organizacji publicznych szkół powszechnych.

W myśl § 18 „Statutu" kierownik organizuje w powierzonej sobie szkole pracę wychowawczą i dydaktyczną i kieruje nią, wnikając w właściwy sposób w plan, metody i wyniki pracy wszystkich nauczycieli. W § 19 czytamy, że kierownik odpowiedzialny jest — między innemi — za dydaktyczny stan i rozwój szkoły. § 22 głosi, że kierownik jest doradcą nauczyciela, oprócz tego ma obowiązek omawiania sposobów podnoszenia poziomu wychowania i nauczania, oraz opracowania przy udziale nauczyciela projektów planów pracy wychowawczej i dydaktycznej. W § 23 czytamy raz jeszcze, że kierownik jest doradcą nauczycieli, jako też ma obowiązek kierowania pracą wychowawczą i dydaktyczną.

Wiemy również, że wielki zakres działania w materji „uchwalenia wniosków i metod nauczania" miała rada pedagogiczna na podstawie upoważnienia „Regulaminu" z tej samej daty. Obecnie w „Statucie" zakres udziału rady pedagogicznej w § 31 ogranicza się tylko do omawiania i opracowania sposobów i środków podnoszenia poziomu wychowania i nauczania oraz do opracowania projektu planu pracy wychowawczej i dydaktycznej. Ostatni ustęp tego paragrafu głosi: „Uchwały rady

pedagogicznej mają charakter bądź opinjodawczy, bądź decydujący." Kiedy uchwały rady pedagogicznej mają charakter opinjodawczy? Zapewne tylko wtedy, jeżeli rada opracuje projekt planu pracy wychowawczej i dydaktycznej. A jeżeli omówi i opracuje sposoby i środki podnoszenia poziomu wychowania i nauczania i po omówieniu uchwali „sposoby" i „środki", to uchwały te będą decydujące. Z tego jasno wynika, że uchwały te musi wykonać każdy nauczyciel. Czytamy dalej: „Kierownik szkoły, jako przewodniczący rady pedagogicznej, wprowadza w życie uchwały rady." Przysługuje mu również prawo zawieszania uchwał rady, jeżeli uzna je za niezgodne z przepisami lub przeciwne dobru szkoły.

Praktyka w tym kierunku wykazywała bardzo wielki umiar w uchwalaniu obowiązujących „sposobów" i „środków" celem podniesienia poziomu „nauczania", czyli, inaczej powiedziawszy, w sprawie metod nauczania, bo o to nam w niniejszym artykule głównie idzie; raczej przeciwnie w bardzo wielu radach pedagogicznych sprawy tej nie ruszano. Omawiano tylko ogólne zasady dydaktyczne, bez narzucania tej lub owej metody nauczycielowi.

I robiono, naszem zdaniem, zupełnie słusznie.

W lipcu 1932 r. ukazała się „Instrukcja do Okólnika Nr. 119 w sprawie programu nauki w oddz. I, V i VI." We wskazówkach metodycznych np. do I oddz. czytamy: „Niezależnie od wybranej metody obowiązują zawsze przy nauce czytania i pisania pewne zasadnicze wskazania" itd. Wobec tego nauczycielowi wolno „wybrać" metodę, a uchwały nawet decydujące rady pedagogicznej są zbędne. Instrukcja wykluczyła jedynie „stosowanie metod syntetycznych"(!).

I w ubiegłym roku również w lipcu wydało Ministerstwo „Instrukcję do Okólnika Nr. 110" w tej samej materji. Czytamy np. przy nauce czytania i pisania w oddz. I, że ewentualnie inaczej postępuje się „zależnie od wybranej metody" a dalej powtórzono z poprzedniego okólnika wyżej przytoczone zdanie: „Niezależnie od wybranej metody" itd.

Powtórzono więc „wybór metody" i „zasadnicze wskazania".

Z przedstawienia wyżej przytoczonego materjału wypływa, że metoda stała się niezależną od zalecenia kierownika szkoły

jako doradcy, a tem mniej od uchwał „wniosków" rady pedagogicznej (przed rokiem 1933) lub uchwał „sposobów" i „środków" w sprawie metod przez radę pedagogiczną (z roku 1933). Nauczyciel wybiera tę lub ową metodę, którą odpowiednio rozumie i którą opanował. Przez ten wybór ręczy także za wyniki nauczania. I to jest najwłaściwsza droga.

A teraz zastanowimy się, co jest istotą każdej metody, względnie co to jest metoda.

Niejednemu z nas wydaje się, że zna bardzo dokładnie definicję metody, jej treść, jej istotę. Gdy jednak rozczytamy się w dziełach pedagogicznych, omawiających metody nauczania w obszerniejszem i ściślejszem tego słowa znaczeniu, gdy zwrócimy uwagę na fakt i to we wszystkich szkołach napotykany, że mimo znajomości metod nauczania — efekt tego nauczania nieraz jest bardzo opłakany, przekonywujemy się, że sprawa ta nie jest tak łatwa, jak nam się pierwotnie wydawało. Przytoczymy tylko to, co czytamy we „Wskazówkach metodycznych", wydanych przez Ministerstwo w r. 1921 do wówczas obowiązujących programów (do dziś dnia oficjalnie te „Wskazówki" obowiązują), aby się przekonać, że są one już przestarzałe i nie odpowiadają dzisiejszemu stanowi nauki i metodologji.

Czytamy (str. 1): „Dobre wykonanie programu, określającego treść i zakres nauki w każdym oddziale, wymaga zastosowanie świadomej drogi i celu metody. W pojęciu metody mieścimy zwykle dwie rzeczy: porządek, w jakim wiedza jest podawana (czyli tok nauki) i sposób jej udzielania, tj. forma nauczania". W odnośniku do wyrazu „metoda" czytamy, że jest to wyraz greckiego pochodzenia: *methodes*, prawidłowe, stałe i celowe postępowanie. Wynika z tego, że „Wskazówki" określają metodę jako formę nauczania tj. szereg celowych, jasnych, z siebie wypływających, a na psychologji ucznia opierających się poczynań. I na tem poprzestaniemy. Nie będziemy przytaczali dalej tego, co „Wskazówki" w tej materji zalecają. Są to poglądy częściowo już nieaktualne, przedstawione chaotycznie.

Teraz określimy nasze stanowisko.

Metodą w szerszem tego słowa znaczeniu nazwiemy nauczanie, zawierające szereg czynności po sobie logicznie następujących. Te czynności oparte być muszą na zasadach metodycznych czyli,

jak je instrukcja ministerjalna określa, na „zasadniczych wskazaniach“. W ściślejszem słowa znaczeniu określamy metodę jako planowe, celowe postępowanie nauczyciela, które to postępowanie oparte jest na jakiemś logicznem, przemyślanem założeniu. Zależnie od przedmiotu, jaki nauczyciel w rozkładzie czynności ma zakreślony, będzie tak postępował, aby cel osiągnął t. zn., aby uczeń dany materjał sobie przyswoił. I nietylko, aby materjał przyswoił: musi go także rozumieć i zrozumieć. Aby znowu uczeń mógł zrozumieć materjał, podawany przez nauczyciela, musi nauczyciel wytworzyć w umyśle ucznia te wyobrażenia i pojęcia, jakie są konieczne przy nauczaniu danego przedmiotu. Te wyobrażenia i pojęcia wytworzą w umyśle ucznia własne jego myśli i przez te właśnie myśli zrozumie słowa nauczyciela. Przeciwnie, jeżeli nauczyciel nie wywoła w umyśle ucznia jego własnych myśli, materjał nie zostanie zrozumiany a przez to przyswojony: uczeń powtórzy dany materjał, ale z pamięci; może go i nie powtórzyć. Czas na nauczanie w każdym razie stracony.

Z powyższego przedstawienia widzimy, że forma nauczania czyli metoda stanowi w zupełności o wartości nauczania. Dobra jest forma nauczania czyli metoda wtedy, jeżeli uczeń materjał naukowy rozumiał i zrozumiał. Zła zaś jest forma nauczania czyli metoda, jeżeli jest przeciwnie.

Wiemy bardzo dobrze z teorji i praktyki, że każdy przedmiot, zakreślony programem ministerjalnym, wymaga innej formy nauczania, innej metody. Te formy nauczania, te metody poznał z nas każdy w teorji a przedewszystkiem praktycznie w seminarjach nauczycielskich albo na specjalnych kursach jako „metodykę“ danego przedmiotu. Metody te wprowadzał w życie na terenie własnej szkoły, klasy czy oddziału. Oprócz tego przyglądał się różnym „metodom“, realizowanym a następnie omawianym na licznych lekcjach pokazowych, rejonowych, broń Boże, wzorowych. I różny był efekt użycia i zastosowania tych metod; różna była ich wartość. Efekt — to sprawdzian końcowy, czy materjał został przez ucznia zrozumiany, a przez to i oswojony. Przez wiele lat, bo od początku prawie powstania szkolnictwa naprawdę polskiego aż do roku ubiegłego, bardzo wiele uwagi poświęcano samej tylko formie nauczania, samej metodzie. Kierownik szkoły, inspektor czy wizytator za dużo po-

święcali czasu temu zagadnieniu na różnych konferencjach i zjazdach. Kiedy następnie zwracało się nauczycielstwo z żądaniem pokazu lekcyj najbardziej metodycznych i cel naprawdę osiągających, odpowiadano, że pokaz takich lekcyj prowadziłby do kopjowania, do szablonu, z czego wypłynęłaby rutyna, skostnienie myśli twórczej itd. Żądano ze strony przełożonych, by nadal każdy nauczyciel był oryginalny, twórczy, by każdą jednostkę lekcyjną ujął indywidualnie ze strony metodycznej itd. Tego żądano od nauczyciela. Nie pokazali się twórczymi, oryginalnymi itd. ci, którzy „oceniają" czy tylko „omawiają" formy nauczania, metody u drugich. Ten stan faktyczny, zaobserwowany w ostatnich latach, przekonywuje nas w zupełności, że ze sprawą metod nie jest tak łatwo.

Kres temu stanowi rzeczy położyły najwyraźniej obie wyżej przytoczone instrukcje. To samo potwierdziły słowne enuncjacje osób, kierujących nawą szkolnictwa powszechnego.

Sprawę metody ujął głębiej i szerzej „Statut" w rozdziale V p. t. „Program, metody i organizacja nauczania".

Według „Statutu" program szkoły powszechnej ma zapewnić uczniom „wykształcenie ogólne". Aby to wykształcenie ogólne osiągnąć, musi, rzecz naturalna, użyć nauczyciel takich metod, które pozwolą ten cel osiągnąć przy uwzględnieniu „wieku i rozwoju młodzieży".

O samej metodzie nic nie wspomina „Statut". W § 42 podaje tylko, co winny „metody nauczania" w należytej mierze uwzględniać, a więc oczywiście przedewszystkiem nauczyciela, dalej samodzielną pracę ucznia, podręczniki szkolne, środki pomocnicze jako też i urządzenia szkolne.

Naszem zdaniem bardzo ważny przepis zawiera § 43. Według niego nauczyciel uczy, organizuje naukę głośną i cichą, daje wkazówki do pracy domowej, bada postępy i sprawdza wyniki nauki zarówno całej klasy lub kompletu jak i poszczególnych uczniów. Co więcej: winien on przytem zastanawiać się nad celowością i skutecznością stosowanych przez siebie metod pracy i obmyślec sposoby usunięcia braków. Z treści tego paragrafu najlepiej wynika, że nauczyciel i uczy na podstawie obranej, stosownej metody i organizuje naukę, bada postępy, jako też sprawdza wyniki nauki a tem samem i swej metody. Jeżeli

przyjdzie do przekonania, że stosowane przez niego metody pracy zawiodły, ma „obmyśleć sposoby usunięcia braków“, co nie jest czemś innem, jak tylko zmianą używanej dotąd metody. Postąpi wtedy w myśl § 47, który głosi, że „żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu“.

I naszem zdaniem stało się bardzo roztropnie. Nie ta lub owa forma nauczania czy metoda, ale jej skutek i efekt końcowy, niech decydują o wartości tejże. Dokonywuje to w pierwszym rzędzie każdy nauczyciel. Przy obieraniu jednak danej metody musi mieć przed oczyma „zasadnicze wskazania“, podane we „Wskazówkach“. Brzmią one:

1) Należy przechodzić od bliższego do dalszego tj. od rzeczy dobrze znanych dzieciom z życia codziennego do dalszych, których nie spostrzegają w swem zwykłem otoczeniu.

2) Od prostego do złożonego tj. od rzeczy łatwiejszych do bardziej skomplikowanych.

3) Od konkretnego do abstrakcyjnego tj. od faktów do pojęć.

Te „zasadnicze wskazania“ znane są każdemu nauczycielowi z podręczników metodycznych. Ujęte są w bardziej zwarte i jasne syntezy, jako to: stopniowanie trudności, poglądowość w nauczaniu, ciągłość w nauczaniu (filogenetyczna, ontogenetyczna, historyczno-genetyczna), samodzielność, koncentracja czy korelacja w nauczaniu. — I jeszcze jedna uwaga.

Często słyszymy twierdzenie, że każdy nauczyciel ma „swoją“ metodę. Uważamy, że w istocie tak nie jest. Pewne jest tylko, że każda forma nauczania, każda metoda objawia się w indywidualnem ujęciu każdego nauczyciela i to ujęciem różnem u różnych jednostek. Stara maksyma rzymska wyraża to dobitnie: *Si duo faciunt idem, non est idem.**) Każdy nauczyciel, mając przyswoić swoim uczniom pewien materjał naukowy, obiera odpowiednią drogę, metodę. W ciągu jednak tej drogi musi odpowiednio operować „wskazaniami zasadniczemi“. I właśnie zależnie od operowania temi „wskazaniami“ osiąga cel nauczania w zupełności, częściowo lub nie osiąga go wcale. O wyborze tej lub owej drogi, tej lub owej „zasady“ i ich kolejności decyduje zawsze sam nauczyciel, jego inteligencja, jego zmysł orjentacyjny — jednem słowem osobowość nauczyciela, pedagoga.

*) Jeżeli dwaj robią to samo, to nie jest to samo.

I jest on albo urodzonym pedagogiem, wychowawcą, z Bożej łaski, talentem pedagogicznym itd., albo tylko zwykłym wyrobnikiem, rzemieślnikiem.

Po rozwadze wyżej zestawionego materjału wypływa jasno, że kierownik szkoły nie powinien w sprawie zalecania tej lub owej metody czy formy nauczania zabierać stanowczego głosu. A tem mniej powinna to czynić rada pedagogiczna przez „opracowanie" specjalnych metod czy „sposobów". Rola kierownika winna ograniczyć się tylko do roli fachowego doradcy w doborze samej metody, jako też kolejności „wskazań zasadniczych" u nauczycieli swego grona. A czynić to winien po głębokiej rozwadze i na doświadczeniu opartej praktyce, na znawstwie metodyki każdego przedmiotu, psychologji i logiki. Wtedy spełni to, o czem mówi „Statut" w § 47: „Kierownik łącznie z gronem nauczycielskiem winien troszczyć się o dobór metod". Ta troska winna być dominantą kierownika szkoły w jego sprawowaniu kierowania szkołą i podnoszenia jej na coraz wyższy poziom naukowy.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

METODA WYŚWIETLAJĄCA — METODĄ, WSKAZANĄ PRZEZ PROGRAM.

Są dwie wielkie metody, jak to słusznie zaznacza Jeleńska: metoda pouczająca i wyświetlająca. Jak sama nazwa wskazuje, pierwsza dąży do przekazywania wiadomości czy umiejętności przyszłym członkom społeczeństwa, biorąc za podstawę materjał i tego, który pewne dziedziny kultury stara się w młode głowy wpoić, t. j. nauczyciela; druga zaś liczy się wybitnie z dzieckiem, z jego możliwościami, z jego psychiką i celem, jaki w nauczaniu w danej epoce się zakreśla, z tą pełną wiarą, że żadne wiadomości nie mogą do dziecka całkowicie zzewnątrz przychodzić, o·ile mają posiadać kształcącą i trwałą wartość.

Program szkoły powszechnej, ametodyczny, ale jednak w wielu wypadkach wskazujący na pewne sposoby podejścia do dziecka, by uchronić od dróg zbyt długich, prób zbyt niepewnych, jak również statut tejże szkoły podkreślają jednak wyraźnie wartość metody wyświetlającej w wielu momentach.

1) Samo ujęcie stosunku wyników nauczania w poszczególnych klasach do materjału nauczania w tychże klasach, to, że w pewnych klasach znajduje się materjał, przekraczający wymagania, zawarte w wynikach (jak np. w klasie I w programie arytmetyki, gdzie w materjale mamy: „Monety (do 20 groszy), zliczanie pieniędzy i płacenie", gdy tymczasem w wynikach dział ten mamy uwzględniony dopiero w klasie II) wskazuje, że przed przystąpieniem do opanowywania jakiegoś materjału trzeba mieć z danej dziedziny jakiś zapas pojęć niedość skrystalizowanych, nie w pełni uświadomionych, ale niezbędnych do budowania, do dorabiania się trwałych zdobyczy.

2) Przygotowanie jednych przedmiotów w pewnym okresie przez inne, np. na szczeblu I historji przez język polski, który ma za zadanie w tej dziedzinie wyrobienie pojęć czasowych (tak powoli narastających, tak łagodnie ustopniowanych) oraz sprowadzenie w zjawiska historyczne: polityczne, gospodarcze, ustrojowe, estetyczne sposobem regresji, z przejściem poprzez baśnie, legendy, niechronologicznie ujęte wypadki (aktualne ze względu na rocznice, czy omal współczesne dzieciom, a w każdym razie ich rodzicom) jasno wskazują na „niedramatyczność" zdobyczy, mających być przez dziecko przyswojone.

3) Rozparcelowanie pewnych przedmiotów między kilka innych np. geometrji między rysunki, zajęcia praktyczne i geografję, poto, żeby do pewnych pojęć doprowadzić dzieci na podstawie ich nieuświadomionych wiadomości (przez bezpośrednie nie teoretyczno-naukowe zetknięcie się z pewnemi zjawiskami) i by na tej podstawie dojść po zebraniu tych zdobyczy w usamodzielnionej już geometrji do trudniejszych ujęć, wymagających większej zdolności rozumowania i bardziej wyrobionej wyobraźni przestrzennej — wypłynęło z tego samego docenienia metody wyświetlającej.

4) Korelacja, że nie wspomnę tu o koncentracji, na którą wyraźnie statut szkoły powszechnej wskazuje przez sposób oceniania uczniów z końcem klasy I, którą mamy omawianą w programach wszystkich przedmiotów, obok umożliwienia wszechstronnego opracowania materjału, uchronienia dziecka od poszufladkowania wiedzy, obok ułatwienia przeróbki wiadomości na umiejętności, wreszcie związania nauki z życiem w myśl hasła

Dewey'a „uczyć się owszem, lecz żyć przedewszystkiem“, (żyć, nie użyć!) — wskazuje również zupełnie wyraźnie na wartość metody, która buduje nie na piasku gmach wiedzy, nie z materjału, który z konstrukcją podbudowy związać się nie da, lecz na surowem coprawda, nieobrobionem, ale wartościowem podłożu, z płyt kruszcu zawartych w własnej piersi wykrzesuje wiedzę.

5) Okres przygotowawczy w kl. I (6—8 tygodni trwający) również naprowadza nauczyciela na docenienie metody wyświetlającej, bo przecież w tym okresie nauczyciel ma zorjentować się, jaki zasób wiadomości dziecko ze sobą przyniosło, jaki rozwój umiejętności, jaka jest jego dojrzałość socjalna, jaka dojrzałość światopoglądowa, by poznawszy rozwój dziecka, dorzuciwszy do niego wiele rzeczy nowych, ten znaczny dorobek dziecka z wieku przedszkolnego zacząć przetrawiać, zacząć porządkować, uświadamiać, wyświetlać.

I nie może być inaczej; nie może nowy program polecać metody innej, skoro opiera się na podstawach nowoczesnej psychologji; nie może nowa ustawa żądać metody innej, jeśli żąda wychowania „twórczego obywatela“. Skoro zaś stanowisko to jasno mamy zakreślone, dla zgodności z temi poleceniami, dla dobra dzieci, dla zadowolenia własnego, nie możemy metody wyświetlającej nie stosować, dobierając sobie oczywiście swobodnie uwzględniające ją najrozmaitsze formy nauczania.

Ostrowiec (woj. kieleckie.) Jan Kulpa.

JAK NALEŻY ROZUMIEĆ WZORY LEKCYJ.

W związku z realizacją nowych programów nauki ukazują się bądź to w specjalnych wydawnictwach, bądź to w czasopismach pedagogicznych wszelakiego rodzaju wzory lekcyj.

Ponieważ wżycie się w treść i ducha nowych programów sprawia nauczycielowi nieraz dużo mozołu i kłopotu, chętnie chwyta się najprostszego środka: uważa drukiem ogłoszony szkic lekcji za wzór, godny naśladowania i przenosi go żywcem na teren swej klasy. Jeśli zaś wyniki pracy nie odpowiadają nawet w przybliżeniu oczekiwanemu rezultatowi, nauczyciel posądza wzór i jego autora o nieścisłość, o brak zrozumienia kwestji psychologicznego postępowania w toku lekcji, nawet o wprowadzanie

w błąd czytelników i naśladowców. Nie byłoby tego rodzaju lekkomyślnego wydawania sądu, gdyby tak ze strony autorów jak i czytelników tej sprawie zechciano poświęcić więcej uwagi.

Ogłaszanę drukiem lekcje względnie szkice lekcyj nie mogą być zalecane do niewolniczego naśladowania, jak również ze strony czytelników nie mogą być stosowane bezmyślnie. Największe pod tym względem niebezpieczeństwo istnieje w lekcjach szczegółowo opracowanych, może nawet ustalonych w pytaniach i odpowiedziach. Kto w ten sposób pragnie krępować samodzielność czytelnika - nauczyciela, przywłaszcza sobie atrybut wszechwiedzy i skończonego artysty, kto zaś niewolniczo punkt po punkcie opracowuje lekcję według podanego wzoru, wystawia sobie świadectwo duchowego ubóstwa, a w pracy swej nigdy nie zasmakuje i nie odniesie z niej żadnego zadowolenia. Tak autorzy przy biurku jak i wykonawcy planów i szkiców lekcyjnych w klasie nie powinni zapominać, że są to tylko p r z y k ł a d y. Są one jedną z prób i form zrealizowania pewnego problemu. Autor nie może sobie rościć prawa do przyoblekania się w togę nieomylności. Jeden i ten sam problem może być rozwiązany i w inny sposób. Podając ten właśnie sposób przeprowadzenia lekcji, autor nie może zasugerować czytelnika. Sam bowiem przekona się we własnej praktyce, że odstępuje od nakreślonej drogi a kroczy drogą zupełnie inną i nową, o jakiej nie myślał, pisząc plan lekcji. Utrwalając zaś lekcję później po jej praktycznem przeprowadzeniu, zauważy, że łatwo było można lekcji nadać inną formę, mniej czy więcej doskonałą od skreślonej na papierze.

Stąd wynika konieczność traktowania lekcyj jako przykładów, niekrępujących autorów i wykonawców. Najlepszą formą jest zatem szkic czy plan lekcji; pozostawia bowiem dużo swobody nauczycielowi, a piszącego zwalnia od pracy nieprodukcyjnej. Wytknięty w zarysach plan lekcji pozwala nauczycielowi pracować samodzielnie przy uwzględnieniu warunków pracy na miejscu. Warunki te bywają bardzo niejednolite nietylko w szkołach różnych stopni ale i w szkołach tego samego stopnia. Przyczyny niejednolitości zaś szukać należy w splocie różnych wpływów na życie szkoły, dodatnio lub ujemnie działających na pracę nauczyciela. Biorąc fakt ten pod uwagę, należy ustosunkowywać się krytycznie do każdej lekcji drukowanej lub praktycznie przepro-

wadzonej. Jakkolwiek zatem na pierwszy rzut oka niejedna lekcja wypada jako niewykonalna, przestudjowanie jej przynosi czytelnikowi niemałą korzyść, zmusza bowiem go do zastanawiania się i dokonywania doboru z pośród wielu zagadnień.

Obecnie żądania władz szkolnych idą w kierunku zapewnienia uczniom tego minimum wiedzy i umiejętności, jakiego wymagają programy. Tak bardzo dotychczas podkreślana strona metodyczna musiała ustąpić na plan drugi. Nowe programy nie narzucają żadnej metody, a o ile mówią o metodach, to pozostawiają nauczycielowi dowolny ich wybór. Jedno tylko istnieje zastrzeżenie: metoda pracy w szkole musi być psychologicznie umotywowana, musi rozwijać ucznia, musi go pociągać do współpracy nad zdobywaniem wiedzy i umiejętności. I pod tym względem najlepszą usługę mogą oddać nauczycielowi szkice lekcyj, podkreślające pewne problemy, umożliwiające indywidualne podchodzenie do zagadnień w intensywnej współpracy z uczniami. Zatem zniknąć powinny gotowe wzorce lekcyjne, na których wykonywaniu niejeden nauczyciel zasmakował niemiłego uczucia bezradności. Dzieje się to zwykle na występach publicznych: z okazji konferencyj, kursów, zebrań zawodowych. Nie może być także t. zw. lekcyj wzorowych, choćby je przeprowadzał najlepiej do zawodu przygotowany i stale nad udoskonaleniem pracujący nauczyciel. Termin ten należy wykreślić ze słownika nauczycielskiego, zastępując go mniej głośnym: niech nim będą lekcje pokazowe. Szczegół to drobny, a jednak tak głęboko i ściśle zrośnięty z codzienną naszą pracą i świadczący wymownie o wszechpotędze gotowego wzoru.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

„Forma nauczania jest to zewnętrzny wygląd, postać, w jakiej się nauczanie przedstawia. Forma jest widoczna w każdej lekcji, jest kształtem, jaki lekcja przybiera. Metoda zaś jest stałem dążeniem planowem, przyczyną sprawczą postępowania nauczyciela, jednak na lekcji jednorazowo może się wcale nie uwydatnić. Dlatego po każdej lekcji można natychmiast powiedzieć, jaka była jej forma, ale niezawsze, jaka metoda".

L. Jeleńska: *Metodyka pierwszych lat nauczania.*

LECZENIE, CZY ZAPOBIEGANIE CHOROBOM?

Ze względu na korespondencję, skierowaną do mnie od kilku czytelników w sprawie mego artykułu w nr. 5 *P. S.* p. t. „Leczenie po szkołach", pragnę dorzucić tutaj jako odpowiedź w tej sprawie jeszcze słów kilka.

Zaznaczyłem wtedy, że właściwe leczenie nie należy do obowiązków lekarza szkolnego. Rozumiałem przez to naturalnie leczenie dzieci już chorych, które wobec tego nieraz nie może się ograniczyć do jednej wizyty, ewentualnie tylko w szkole, lecz musi być systematyczne. To zaś nie może należeć do obowiązków lekarza szkolnego. Natomiast odróżnić od tego należy zapobieganie chorobom, które jednak przebiegać może pod formą leczenia (a przynajmniej tak przez laików bywa nazywane). Takie leczenie (jeżeli leczeniem chcemy je nazwać) należy do obowiązków lekarza szkolnego, a nawet jest to jednem z zadań najważniejszych.

Jeżeli lekarz konstatuje przy badaniu, że dziecko jest mizerne, wątłe lub niedokrwiste, ale poza tem nie ma właściwie żadnej wykazać się dającej choroby, to celem zapobieżenia ewentualnym dalszym komplikacjom, a zwłaszcza wywiązania się gruźlicy, doradza on, by dziecko pobierało tran, naświetlało się, dobrze odżywiało ewent. wyjechało na świeże powietrze, kolonję wakacyjną itp. Tutaj więc lekarz właściwie nietyle leczy, ile zapobiega jakimś przyszłym chorobom, biorąc jeszcze to pod uwagę, że dziecko takie, siedząc godzinami w dusznej sali szkolnej, narażone jest na rozmaite niebezpieczeństwa, którym trzeba zaradzić. Ideałem bowiem obecnej higjeny szkolnej jest to, by szkoła i nauka szkolna dziecku nie szkodziły, a nawet pomagały zdrowiu przez rozmaite dodatki, których dziecko w domu nie ma, jak dożywiania, wycieczki, naświetlania, kąpiele, podawanie tranu itp.

Niestety jednak w społeczeństwie (i to nietylko naszem, ale wogóle) panuje przekonanie, że leczyć się, a nawet pójść do lekarza należy dopiero wtedy, gdy jakaś choroba się rozwinie względnie daje już wyraźne o sobie znaki jak np. ból, obrzmienie, wysypka, gorączka lub inne gwałtowne przypadłości. Natomiast rodzice nieraz zupełnie nie

zwracają uwagi na to, że dziecko jest wątłe, niedokrwiste, nie ma apetytu itp. Gdy się im na to zwróci uwagę, to twierdzą, że to już jest taka „uroda" dziecka, że ojciec był taki, lub też, że przecież dziecko na nic się nie skarży.

Nawet gdy lekarz przy badaniu w szkole zaleci, by jednak mimo to dbać o dziecko względnie je leczyć, to rodzice i tak tego nieraz nie robią, np. nie idą z dziećmi do ubezpieczalni, poradni, czy naświetlań, tłumacząc się potem przed lekarzem, że to nie jest przecież nic pilnego, a oni czasu na to narazie nie mają.

Z tego też powodu w podobnych wypadkach każdy lekarz, przeczuwając to, oświadcza rodzicom, że ponieważ wie, iż czas ich jest drogi, skieruje dziecko do poradni z higjenistką szkolną, przeciwko czemu rodzice nigdy nie protestują. Sprawa, przynajmniej poczęści, jest załatwiona, gdyż w wypadkach, gdzie trzeba kupić lekarstwo, rodzice znowu nie czynią tego, wymawiając się nieraz, że nie mają pieniędzy, tak że czasem nie pozostaje nic innego, jak w wypadku koniecznym zakupić lekarstwo na koszt komitetu rodzicielskiego.

Mamy jednak nadzieję, że zczasem wychowamy pod tym względem nasze dzieci tak, że w przyszłości, gdy zostaną oni rodzicami, będą już więcej dbali o zdrowie swoich dzieci a raczej zapobieganie chorobom, a nie zwracali się dopiero do lekarzy wtedy, gdy choroba już się wyraźnie zaznaczyła.

Obecnie już wielu ludzi hołduje tej zasadzie; np. co do swych zębów chodzi regularnie do dentysty i daje badać stan uzębienia, a nie czeka dopiero, aż zepsuty ząb bólem swoim da znać o sobie.

Z tych wszystkich więc względów uważamy sprawę zapobiegania chorobom w szkołach o wiele ważniejszą, niż samo leczenie, które, jak wspominaliśmy w poprzednim artykule*), za wyjątkiem wypadków nagłych, odbywać się powinno poza szkołą, ewentualnie w domu czy poradniach.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

---

*) Patrz *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 5 r. 1934.

ILUSTRACJA JAKO ŚRODEK POMOCNICZY W NAUCZANIU HISTORJI.

Przedmiotem nauczania historji jest przeszłość, której oglądać nie można, nie można jej też eksperymentalnie odtworzyć. Wśród różnych środków, które ułatwiają rozumienie zjawisk historycznych, najbardziej rozpowszechnione są ilustracje. Wprawdzie doskonałym środkiem one nie są, gdyż mogą obrazować jedynie pewne sytuacje konkretne, pewne zabytki, nie mogą zaś przedstawić w całej pełni przejawów życia. Mimo tego ilustracja jest jednym z najdostępniejszych środków pomocniczych. Każda szkoła może zaopatrzyć się w niezbyt drogie wydawnictwa, ta sama ilustracja może być używana w różnych klasach, może być nietylko środkiem pomocniczym, ale również ozdobą. Tych wszystkich warunków nie posiadają ani przezrocze, ani film, — jakkolwiek oczywiście mają one inne wartości, cenne w nauczaniu historji, np. wielki format przezroczy, żywość akcji w filmie.

W uwagach do programu wyróżniono kilka typów ilustracyj. Ponieważ klasyfikacja ta posiada wartość praktyczną, omówię kolejno wszystkie typy. Na pierwszem miejscu program wymienia fotografje zabytku w postaci, jaką posiada po poprawnej rekonstrukcji, dokonanej w rzeczywistości, np. fotografja Wawelu, kościoła Marjackiego. Ilustracje takie są dość rozpowszechnione, np. w wydawnictwie Szalay'a: *Wawel od strony Wisły*, *Katedra na Wawelu*, *Krużganki wawelskie*, *Kościół Marjacki*, *Brama Florjańska*, *Barbakan*. Pod względem naukowym ten typ jest najbardziej wartościowy, gdyż przedstawia zabytek w tej formie, jak wyglądał w przeszłości. Z takiej ilustracji przemawia poprostu historja. Z dydaktycznego punktu widzenia typ ten posiada tę stronę ujemną, że przedstawia martwy przedmiot, gdy tymczasem większe zainteresowanie budzą u dzieci sceny z życia. Zadaniem nauczania jest tablice te tak wykorzystać, by na tle fotografji powstał w wyobraźni dzieci żywy obraz przeszłości.

Innym typem jest fotografja ruin. Ilustracja taka posiada w nauczaniu mniejszą wartość, gdyż nie daje pełnego obrazu zabytku. Dodatnią stroną tego typu jest to, że prowadzi do twórczej pracy przez uzupełnianie brakujących części i stworzenia w ten sposób w wyobraźni całości. Ten typ nadaje się

bardziej do poziomu wyższego, więc np. gimnazjum. W szkole powszechnej może mieć zastosowanie zwłaszcza wtedy, gdy chodzi o omawianie w klasie ruin, które dzieci widziały w rzeczywistości. Ilustracja dopomaga do odtworzenia obrazu i przypomnienia oglądanych szczegółów.

Trzeci typ — to rekonstrukcja rysunkowa zabytku. W podręcznikach takie ilustracje są również uwzględnione, np. zamek w Płocku w dawnych wiekach, Wawel w wiekach średnich (Jarosz); Sukiennice w wieku XIV, mury obronne Krakowa (Pohoska - Wysznacka); klasztor w Tyńcu, zamek w Dobromilu (Schönbrenner). W programie zaznaczono, iż od ścisłości opracowania zależy wartość poznawcza tych ilustracyj. Rysunek musi być oparty na ścisłych badaniach naukowych, nie może wprowadzać błędnych skojarzeń. Ilustracje tego typu nie są rozpowszechnione, jakkolwiek dobre opracowania byłyby wielką pomocą dla szkoły. Tak np. bardzo trudno jest dziecku wyobrazić sobie, jak wyglądał gród, klasztor, dom w wiekach średnich. Wykonanie takich ilustracyj jest trudne z tego przedewszystkiem powodu, że nigdy nie wiadomo, czy dalsze badania nie zmienią poglądu na dane zagadnienie.

Zbliżone do tego typu są obrazy historyczne, np. Matejki, Grottgera, Kossaka. Są one również rekonstrukcją, jednak nie zabytku pojedyńczego, lecz scen zbiorowych. Z tego właśnie powodu mogą one mieć wielkie znaczenie w nauczaniu. Trzeba jednak pamiętać, że obrazy te są częściowo wytworem fantazji artysty, że więc malowane sceny mogą być z historycznego punktu widzenia w całości lub w pewnych szczegółach fałszywe. „Ściśle biorąc, prawdziwie historycznych obrazów jest kilka, kilkanaście na świecie“ — mówi Maciej Szukiewicz w rozprawce p. t. *Jan Matejko* (Warszawa 1915). Twierdzenie to nie jest pozbawione słuszności. Tak np. obraz Bacciarellego „Nadanie konstytucji Księstwu Warszawskiemu“ przedstawia scenę, której w rzeczywistości nie było. Matejko wbrew historji ukazuje w „Unji lubelskiej“ Modrzewskiego dłoń w dłoni z chłopem. Kossak tworzy nowy obraz bitwy pod Grunwaldem, bo matejkowski nie jest zgodny z prawdą historyczną. Przykładów takich znaleźć można więcej. Wysnuć należy z tego wniosek, że przy używaniu tych obrazów zachować trzeba wielką ostrożność.

Dzieci muszą wiedzieć, że obraz taki nie jest fotografją i nie ma pewności, czy w rzeczywistości tak było, jak artysta namalował. Wyjaśnienia można często bardzo łatwo oprzeć na pewnych szczegółach obrazu, które dzieciom same tłumaczą niezgodność, np. postać św. Stanisława na obrazie bitwy pod Grunwaldem.

Program zaleca, by w obrazie wyzyskać to, co jest kopją zabytku, np. stroje, broń, narzędzia. Ale i pod tym względem trzeba być ostrożnym, bo malarz niezawsze ściśle odtwarza zabytki. Tak np. na obrazie Matejki „Bitwa pod Grunwaldem“ jeden z powalonych krzyżaków zamierza się na Litwina berłem rektorskiem Uniwersytetu Jagiellońskiego, ofiarowanym przez Jadwigę, Litwin zaś atakuje krzyżaka toporem cechowym z wieku XVII*). Oczywiście jeśli nauczyciel przystąpi do omawiania tego typu ilustracyj z dokładną znajomością przedmiotu, uzyska wiele cennego materjału do historji kultury. Ilustracja poszczególnego przedmiotu nie budzi takiego zainteresowania, jak scena zbiorowa, całość. Dziecko zachowa dłużej w pamięci obraz ubioru z wieku XVI, gdy pokażemy go na obrazie Matejki, aniżeli przy demonstrowaniu tego samego ubioru na oddzielnej tablicy. Z tego to powodu Mrozowska doradza, by „z oddzielnych przedmiotów komponować prawdopodobne sceny, które mocniej do dziecka przemówią“.

Sposób stosowania ilustracyj jest uzależniony od typu lekcji. Jeśli tematem jest opis miasta, kościoła, pomnika, zamku czy innego zabytku, wtedy ilustracja jest czynnikiem dominującym. Dzieci dowiadują się o tem, na co patrzą — tak, jakby rzeczywiście patrzyły na dany zabytek. Stąd ilustracja jest w tym wypadku punktem wyjścia dla lekcji. Oczywiście nie znaczy to, iż w toku takiej lekcji wolno mówić tylko o tem, co jest na ilustracji. Przecież fotografja np. ołtarza Wita Stwosza nasuwa uwagi o twórcy, jego życiu i innych pracach. Wiadomości te można podać w toku pogadanki, gdyż uzupełniają one temat.

*) Por. artykuł Bolesława Jurkowskiego p. t. „Jak powstał nowy Grunwald?“ (Czasopismo *Swiatowid*). Tego rodzaju dowolność jest u Matejki wyjątkowa. Dr. Stefanja Zahorska tak o tem mówi: „Wyobrażone, niemożliwe i nieprawdopodobne w swej wielkości i sile postacie mają na sobie cały arsenał szczegółów realistycznych, one same są fantomami wyobraźni — ich delje, żupany, futra, pasy, klejnoty są najprawdziwsze w świecie”. (*Sztuka polska* — Warszawa, wyd. Wiedza o Polsce).

W programie kl. V jest kilkanaście tematów tego typu, np. zamki rycerskie, wieś osadnicza, plan średniowiecznego miasta, dawne książki, Wilno, kościół Marjacki, fortyfikacje miejskie Krakowa w wieku XV, Wawel renesansowy i inne; w kl VI: Warszawa za Stanisława Augusta, Łazienki, na dworze Czartoryskich w Puławach, port gdyński i inne.

Inaczej zastosować trzeba ilustracje w takim typie tematów, jak zjazd gnieźnieński lub unja lubelska. To nie jest opis jednego momentu z przeszłości, lecz są to zespoły obrazów, tworzących całość. Na ilustracji przedstawiony jest tylko jeden fragment tej całości. Dlatego też w tym typie tematów ilustracja uplastycznia opowiadanie i uzupełnia je takiemi szczegółami, które w samem opowiadaniu wychodzą niedość konkretnie. Ilustrację demonstrujemy dzieciom dopiero wtedy, gdy w opowiadaniu dochodzimy do sceny, przedstawionej na obrazie. Przy omawianiu obrazu trzeba wystrzegać się drobiazgowej analizy, gdyż znużyłaby ona dzieci a w wielkiej ilości szczegółów zatraciłby się obraz całości. Najlepiej zwrócić uwagę na jeden lub dwa szczegóły i omówić je dokładnie, by w ten sposób dzieci zdobywały stopniowo jasne wyobrażenia ubiorów, broni itd. Pobieżne omawianie wszystkiego na każdym obrazie nie da takich jasnych wyobrażeń.

Przy wyborze ilustracyj dbać trzeba o to, by pod względem estetycznym były one bez zarzutu. Ilustracja historyczna jest jednym ze środków, urabiających zmysł piękna; nie może więc być sprzeczna z zasadami estetyki. Odnosi się to przedewszystkiem do ilustracyj kolorowych, które niejednokrotnie są wykonane niestarannie i odbiegają od oryginału w sposób rażący.

Wymiary ilustracyj muszą być dostosowane do warunków pracy. Istniejące wydawnictwa mają wymiary rozmaite. Tak np. obrazy historyczne, wydane przez Salon Malarzy Polskich, mają wymiar 41×61 cm a cykl portretów tegoż wydawnictwa 35×50 cm. Obrazy historyczne Stefana Norblina mają format 59×83 cm. *Ilustracja Szkolna* wydała szereg obrazów w wymiarze 28×20 cm., inne 37×55 cm. i większe. Wydawnictwa Szalay'a mają format 50×60 cm. Trudno ustalić, jaki wymiar jest najodpowiedniejszy, gdyż zależne to jest również od treści ilustracji: portret może mieć wymiary mniejsze, scena zbiorowa w małem wydaniu będzie zbyt stłoczona i niewidoczna. W „Poradniku“ ustalono, że normą

winien być wymiar 70×80 cm. Ilustracje, które nie są widoczne dla wszystkich dzieci, można zużytkować przez rozdawanie w klasie podczas lekcyj. Mogą to być również kartki pocztowe, wycinki z czasopism, ilustracje z książek itp.

Ilustracje w podręczniku, jakkolwiek bardzo ważne i konieczne, nie mogą zastąpić ilustracyj ściennych. Format ich jest tak mały, iż przy scenach zbiorowych zupełnie zanikają różne ważne szczegóły; jednobarwne reprodukcje nie dają obrazu jasnego ubiorów, urządzeń wewnętrznych mieszkań; ilustracje w podręczniku są często cząstką obrazu i brak na nich czasem omawianych na lekcjach postaci. Prócz tego dzieciom trudno niejednokrotnie znaleźć poszczególne osoby i przedmioty na ilustracji w podręczniku, co zmusza nauczyciela do pokazywania każdemu prawie uczniowi zosobna. Ilustracja ścienna jest wolna od tej niedogodności. Oczywiście ilustracja w podręczniku ma swoje wartości, np. uczeń może przyglądać się jej, ile razy tylko zechce w szkole i w domu. Poza tem mało jest szkół, któreby miały komplet ilustracyj ściennych; dla tych więc szkół jedyną często ilustracją jest obrazek w podręczniku.

Program zaleca, by niektóre lekcje poświęcać na pokaz przezroczy i posługiwać się w miarę możności epidiaskopem. Możnaby do tego dodać jeszcze film naukowy, który budzi wielkie zainteresowanie, gdyż ukazuje przeszłość w postaci ożywionej. Ponieważ środki te tłumaczą nieraz zagadnienia, których obraz i mapa wyjaśnić nie mogą lub wyjaśniają w słabym stopniu, trzeba wykorzystać je w całej pełni. Tak np. szczegóły ołtarza Wita Stwosza można znacznie dokładniej omówić przy zastosowaniu przezroczy, aniżeli przy pomocy ilustracji. Epidiaskop pozwala zużytkować każdą najmniejszą ilustrację, powiększając ją do rozmiarów takich, które umożliwiają oglądanie równocześnie przez wszystkie dzieci. Są to środki cenne, jednak niedostępne dla wszystkich szkół, dlatego poprzestaję na tych krótkich uwagach.

L i t e r a t u r a: 1. Gąsiorowska N.: „Ilustracje jako pomoce naukowe w nauczaniu historji". *Nauka i Szkoła*, 1925. — 2. Kopera F.: „Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów". *Nauka i Szkoła*, 1924. — 3. Mrozowska H.: „Środki pomocnicze w nauczaniu historji". *Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Polsk. w Warszawie*, 1930. — 4. „Tablice historyczne". Artykuł w *Poradniku w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach naucz.* Zeszyt 2, rok III. Warszawa 1931.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

WSPÓŁDZIAŁANIE DOMU ZE SZKOŁĄ W NAUCZANIU HISTORJI.

Wśród przedmiotów humanistycznych czyli „uczłowieczających“ historja, zwana „mistrzynią życia“ *(magistra vitae)*, zajmuje pierwsze miejsce obok nauki języka i literatury pięknej, a wogóle przypada jej stanowisko naczelne, jeśli chodzi o wykształcenie pod względem społecznym i państwowym. Tę tak ważną swoją rolę spełnia ona jednak tylko wtedy, jeżeli nauczanie jej odbywa się w odpowiedni sposób, mianowicie, jeżeli polega ono na rozumowem zapoznawaniu uczniów z kolejnością doniosłych zdarzeń w dziedzinie kultury i cywilizacji oraz na umysłowem, uczuciowem i woluntalnem wnikaniu przez nich w postacie i charaktery tych wybitnych ludzi, których imiona i nazwiska wiążą się z owemi zdarzeniami.

Naukę historji trzeba więc tak prowadzić, żeby uczniowie, stosownie do swojego rozwoju psychicznego, uczyli się pojmować istotę danego zdarzenia, jego przyczyny, przebieg i skutki.

Przy omawianiu zdarzeń politycznych — a do nich właśnie odnosi się w całości powyższe wymaganie dydaktyczne — należy brać pod uwagę, jakie przyczyny wewnętrzne czy zewnętrzne wywołały owo zdarzenie. Czy ustrój państwowy, społeczny lub gospodarczy, czy wojowniczość zaborcza czy chciwa zachłanność, czy ambicja, żądna zwycięstw i władzy, czy pragnienie i miłość wolności, czy propagatorski fanatyzm, czy mściwość, łaknąca zemsty i odwetu? W przebiegu każdego politycznego zdarzenia, pokojowego czy bojowego, rozwojowego czy przewrotowego, wypadnie zastanowić się nad chwilą największego powodzenia albo też niepowodzenia, stanowiącej w niem punkt kulminacyjny i zwrotny. Rozpatrując skutki, łączące się ściśle z zakończeniem przebiegu zdarzenia, należy wnikać w rodzaj i zakres ich wpływu na dolę lub niedolę: przyrost, wzmożenie lub wzniesienie się, albo ubytek, osłabienie lub upadek własnego narodu i państwa. W miarę posuwania się naprzód w poznawaniu dziejów, uczniowie powinni uświadamiać sobie coraz wyraźniej, jakie dążenia ten lub ów władca, to lub owo państwo, ten lub ów naród, ta lub owa grupa społeczna, czy też twórcza jed-

nostka starali się urzeczywistnić oraz w jaki sposób to czynili i przy pomocy jakich środków: trafnych czy błędnych, uczciwych czy nieuczciwych, szlachetnych czy nieszlachetnych, humanitarnych czy niehumanitarnych, pokojowych czy wojennych.

Przy zaznajamianiu młodzieży z historycznemi postaciami, które stały się bądź sprawcami ważnych zdarzeń, bądź odegrały w nich rolę wybitną, należy pobudzać ją do rozmyślania nad tem, jakie właściwości psychiczne lub fizyczne, jakie zalety lub wady umysłowości lub charakteru, jakie okoliczności życiowe tych osobistości były w nich i dla nich sprężynami i bodźcami takiego właśnie działania, takich czynów i postępków. Wśród tej wielości i długiego szeregu historycznych postaci, jakie w ciągu dziejów wtłaczają się w umysł ucznia, powinni być uwydatniani szczególnie tworzyciele ludzkości: twórcy w dziedzinie religji, nauki i sztuki, odkrywcy geograficzni, wynalazcy techniczni środków komunikacji, szerzyciele oświaty, założyciele instytucyj dobroczynnych i organizatorowie form współżycia ludzkiego.

Zaznajamiając się z dziejami własnego narodu i państwa oraz z dziejami innych państw i narodów, uczeń powinien uświadamiać sobie, co który naród zdziałał dobrego, mądrego, pięknego lub pożytecznego, czem się przyczynił do ogólnego postępu ludzkości w jej manowcowym, mozolnym i krwią ociekającym pochodzie ku światłu wszechstronnej wiedzy i ku dobru wszechstronnej sprawiedliwości. Ponieważ według ideologji nowoczesnej nauczanie historji powinno dawać przedewszystkiem dziejowy obraz kultury i cywilizacji, więc dla każdego nauczyciela tego przedmiotu wynika stąd konieczność stosownego używania tych pojęć. Z tego więc względu podaję tutaj następujące rozróżnienie tychże:

Kultura (w języku łacińskim *cultura*) oznacza: hodowanie, wypracowywanie, obrabianie, uprawianie, pilnowanie, zdobienie, strojenie, wykształcenie, cześć, uszanowanie, a imiesłów *cultus* znaczy: uprawiony, zamieszkały, ozdobiony, grzeczny, układny, wytworny. Stąd pojęciem *kultura* godzi się obejmować te wszystkie dzieła, urządzenia, formy współżycia i objawy jakości dusz ludzkich — w postępowaniu i w zachowaniu się ludzi — które służą do podniesienia, upiększenia i godnego uprzyjemnienia życia, świadcząc o wysokim duchowym poziomie człowieka w sferze

myśli, uczuć i woli. A że człowiek ma w sobie dwie strony i przeto dwie dziedziny potrzeb, które przez wymienione czynności kulturowe stara się zaspokoić, wciąż je zarazem pomnażając, przeto rozróżniamy:

1) Kulturę duchową, która obejmuje religję, naukę i sztukę, formy obcowania zbiorowego, społecznego, towarzyskiego i sposoby komunikacji ustnej i pisemnej, bezpośredniej i pośredniej, jaka odbywać się może przy pomocy wszelakich wynalazków, zbliżających człowieka do człowieka i ułatwiających wzajemną wymianę psychiczną;

2) odróżniamy kulturę materjalną, która ogarnia to wszystko, co człowiek wytwarza i czyni dla swojego dobrobytu cielesnego pod względem pożywienia, ubrania, mieszkania, czystości ciała i lokomocji (przewożenia siebie i swoich rzeczy).

Cywilizacja zaś, od wyrazów łacińskich *civis* i *civilis*, które znaczą: obywatel, obywatelstwo, prawo obywatelstwa; — do obywateli ściągający się, obywatelski, tyczący się rządu, rządowy, polityczny; ludzki, uprzejmy, przystępny w obchodzeniu się z obywatelami; cywilizacja — dotyczy ustroju państwowego i społecznego, praw, obowiązków i przywilejów obywateli, bezpieczeństwa ich osób, życia i mienia, ustawodawstwa, sądownictwa i administracji. Naród może mieć wielką kulturę duchową, jak Ateńczycy, a przytem cywilizację mało wyrobioną, i przeciwnie — może mieć wielką cywilizację i kulturę materjalną jak Rzymianie, a zarazem małą kulturę duchową: religijną, naukową i artystyczną. Można mieć też tylko pewną kulturę duchową: np. wielką kulturę religijną przy prawie zupełnym braku kultury naukowej jak żydzi i odwrotnie, jak to zaczyna być w Rosji, wreszcie może istnieć w jakiemś społeczeństwie — znaczna kultura towarzyska, jak to było w dawnej Polsce, przy słabej kulturze religijnej, naukowej i artystycznej i przy niskim stanie pewnych dziedzin kultury materjalnej.

Oczywista, że podane tutaj podstawy rozróżniania kultury i cywilizacji częściowo zachodzą jedne na drugie, częściowo się stapiają, częściowo są płynne, wskutek czego i same pojęcia w wielu wypadkach się krzyżują i czasem stają się synonimami. Tak np. doskonałe ustawodawstwo i sądownictwo będzie jednocześnie dowodem i wysokiej cywilizacji i wysokiej kultury etycznej, polegającej na uprawianiu i pielęgnowaniu sprawiedliwości.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

W JAKIM CELU MAMY POZNAWAĆ SWOJE ŚRODOWISKO.

Najmodniejszym tematem, omawianym w prasie pedagogicznej, na konferencjach i posiedzeniach, jest zagadnienie badania swego środowiska. Najczęściej rozważane są sprawy metodologiczne, a mianowicie, jak poznawać swoje środowisko. Mamy na ten temat kilka nowych książeczek. Kreśli się w nich szeroko zakrojone plany badania środowiska, kwestjonarjusze itp. Plany są konstrukcją logiczną, konieczną, ale muszą mieć pewną istotną własność, a mianowicie:

1) muszą być ułożone z poczuciem celu, jaki przyświeca badającemu,
2) plan badania środowiska nie może być uniwersalny, lecz musi być układany dla pewnego typowego środowiska jak np. plan badania środowiska wiejskiego, małomiasteczkowego i wielkomiejskiego.

Interesując się kwestją badania środowiska, skonstruowałem plan badania środowiska małomiasteczkowego, w którem pracuję. Badając całość zagadnienia i konstruując własny plan, doszedłem do pewnych wyraźnych wniosków, które tutaj zreferuję.

Pierwszem pytaniem nauczyciela, przystępującego do badania środowiska, winno być: w jakim celu mamy poznawać swoje środowisko, inaczej — jakie wiadomości o swem środowisku może wyzyskać w swej pracy nauczyciel i w jaki sposób.

Zgódźmy się na jedno: tylko celowa praca jest wartościowa. Nauczyciel nie jest uczonym socjologiem, nie bada środowiska dla wyprowadzania hipotez demograficznych, socjologicznych i gospodarczych. Pod tym więc względem muszą być budowane plany badań. Uczony ekonomista, burmistrz miasta, ksiądz, komendant policji zajmują się również poznawaniem swego środowiska. Każdy z nich jednak podchodzi do zagadnienia inaczej, bo charakter pracy każdego z wymienionych jest inny.

Ażeby ująć te względy, te cele, dla których nauczyciel podejmuje pracę nad środowiskiem, rzućmy okiem na te paragrafy „Statutu dla szkół powszechnych“, które ujmują kwestję środowiska. Są to: §§ 4, 17, 24, 33, 39, 59, 61, 62, 67.

koci, ciastek, cukierków. Z reguły nie jest ono wadą, gdyż wynika z fizjologicznej potrzeby organizmu (konieczna ilość cukru.)

Łaskotki. Gdy jedna osoba dotknie lekko palcami żeber osoby drugiej, wywołuje przez to u tej drugiej osoby charakterystyczne uczucie, któremu towarzyszą gwałtowne ruchy obronne, jakby w obawie przed bólem. Przepona ulega skurczom i w związku z tem występuje kurczowy śmiech. Smiechu tego fizjologowie nie umieją wytłumaczyć, nie wiedzą też, dlaczego samemu wrażeń tych wywołać nie można.

Ławka szkolna ze stanowiska higjeny (zob. higjena szkolna, umeblowanie).

Lit.: Bernadzikiewicz T. „Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży."

Łazarski Mieczysław (1852—1928) autor m. i. 2-tomowego podręcznika pt. „Zasady geometrji wykreślnej".

Łazurskiego schemat psychologiczny (zob. psychologiczne schematy).

Łącznik w gramatyce część mowy, łącząca podmiot i orzeczenie, np. koń jest zwierzęciem.

Łempicki Stanisław (ur. 1886) prof. uniw. J. K., źródłowy badacz dziejów oświaty i kultury w Polsce, wychowawca licznych pracowników naukowych. Wydawał przez pewien czas pismo pedagogiczne „Minerwa Polska". Z prac: „Jan Zamojski", „Bibljografja historji literatury i krytyki literackiej w Polsce" i i.

Łempicki Zygmunt (ur. 1886) germanista, prof. Uniw. Warsz., teoretyk w zakr. badań literackich, autor cennej pracy „Renesans, oświecenie i romantyzm", w j. niem. „Geschichte der Deutschen Literaturwissenschaft".

Łepkowski Józef (1826—1894) historyk sztuki, zasłużył się wybitnie jako jeden z pierwszych w Polsce konserwator i propagator kultu dla pamiątek przeszłości.

Z wielu dzieł: „Starożytności i pomniki Krakowa", „Ubiory w Polsce" „„Sztuka u Słowian" i i.

Łobaczewskij Mikołaj (1793—1856) matematyk rosyjski, wsławił się badaniami w zakresie geometrji, twórca systemu t. zw. geometrji nieeuklidesowej.

Łobarzewski Hiacynt (1815—1862) botanik polski, prof. Uniw. J. K., wsławił się urządzeniem wzorowego ogrodu botanicznego we Lwowie.

Łodyński Marjan (ur. 1884) historyk i bibljotekarz, specjalista w historji wojskowości, autor wielu cennych prac naukowych, m. i. „Nowoczesne bibljotekarstwo wojskowe".

Łojko Feliks (1717—1779) ekonomista polski i autor kilku źródłowych prac.

Łomnicki Antoni (ur. 1881) prof. politechniki we Lwowie, autor podręczników: „Geometrja elementarna", „Trygonometrja", „Geometrja analityczna".

Łomnicki Marjan (1845 — 1915) przyrodnik polski. Prace: „Mineralogja i geologja", „Wykaz chrząszczów galicyjskich", „Dolina Prutu".

Łopaciński Hieronim (1860-1906) historyk literatury i kultury, badacz zabytków piśmiennictwa staropolskiego, brał udział w opracowaniu „Słownika języka polskiego". Wydał: „Przyczynki do słownictwa j. polsk." i w. i. Jego zbiory stały się zawiązkiem bibljoteki publicznej w Lublinie.

Łopuszański Tadeusz (ur. 1870) pedagog, autor prac: „Zagadnienie wychowania narodowego", „Zawód nauczycielski" i i.

Łoś Jan (1860—1928) znakomity lingwista polski, prof. Uniw. Jag., autor studjów z filologji słowiańskiej, dialektologji itd. Główne dzieła: „Gramatyka starosłowiańska”, „Gramatyka polska”, historyczna, 3 tomy, „Krótka gramatyka historyczna j. pol.”, „Przegląd językowy zabytków staropolskich do r. 1543”, „Początki piśmiennictwa polskiego”, „Wiersze polskie w ich dziejowym rozwoju“, „Pisownia polska“ i i.

Łoza Stanisław (ur. 1888), historyk sztuki, autor „Słownika architektów i budowniczych Polaków oraz cudzoziemców w Polsce pracujących.”

Łoziński Walery (ur. 1880) geolog, prof. U. J., autor podręcznika „Ziemia i jej budowa”.

Łoziński Władysław (1843—1913) autor kilku cennych powieści historycznych i studjów z historji kultury: „Patrycjat i mieszczaństwo lwowskie w XVI i XVII w.”, „Prawem i lewem, obyczaje na Czerwonej Rusi za panowania Zygmunta III”, „Życie polskie w dawnych wiekach”.

Łukasiewicz Jan (ur. 1878) filozof, prof. Uniw. Warszawskiego, pracuje nad logiką matematyczną, prace wydane osobno: „Indukcja jako inwersja dedukcji”, „O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa”.

Łukaszewicz Józef (1797—1873) autor cennego dzieła: „Historja szkół w Koronie i na Litwie od najdawniejszych czasów aż do r. 1794“ (4 tomy). Dzieło to po raz pierwszy ujmuje całość oświaty w Polsce przed utratą niepodległości.

Łyżwiarstwo należy do najzdrowszych i najprzyjemniejszych sportów zimowych. Uprawiano je w Holandji już w XVII w. Wiele szkół obecnie posiada własne tory ślizgawkowe w zimie.

Lit: Prochowski i Grodzki „Hockey na lodzie.”

M

Mach Ernest (1838—1916) fizyk niemiecki i filozof, twórca empirjokrytycyzmu (zob.). Z dzieł: „Erkenntnis und Irrtum”, „Die Analyse der Empfindungen und das Verhältniss des Physischen zum Psychischen”.

Machjawelizm, określenie polityki przewrotnej, nie liczącej się z wymogami etyki (cel uświęca środki), nazwa od Mikołaja Machiavelli (1469—1527) autora słynnego dzieła „Książę“ (tłum. Cz. Nanke).

Maciej z Miechowa (1457—1523) astrolog, prof. akad. krakowskiej. Napisał pierwszą drukiem ogłoszoną historję Polski do roku 1506 p. t. „Chronica Polonorum”.

Macierz Polska założ. we Lwowie staraniem Józefa Ign. Kraszewskiego w r. 1882 z ofiar prywatnych w celu szerzenia oświaty ludowej. Zarząd wydawał „Bibljotekę Macierzy Polskiej” oraz popularne dziełka dla ludu. W r. 1882 M. P. połączono z fundacją im. T. Kościuszki (za przewodnictwa prof. Finkla). Obecnie M. P. wstrzymała działalność wydawniczą. Lit.: Finkel: „Macierz Polska we Lwowie” w „E. W.” tom VII.

Macierz Szkolna ks. Cieszyńskiego powstała w r. 1885 staraniem P. Stalmacha, ks. I. Swieżego, d-ra J. Fischera, A. Kotuli, d-ra J. Michejdy, d-ra J. Kleinberga, A. Bardonia, ks. J. Sikory, ks. A. Fuzonia, F. Halfara, J. Sztwiertni i A. Brzeskiego. Cel: Zakładanie, utrzymywanie i wspieranie szkół średnich, fachowych i ludowych, tudzież ochronek z polskim językiem wykładowym. Działalność M. Sz.

przyczyniła się w wysokim stopniu do rozwoju szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim, zwłaszcza po roku 1907, gdy zaczęto tworzyć w poszczególnych miejscowościach koła Macierzy, których w r. 1914 było ogółem 71. Po podziale Śląska M. musiała się wyrzec działalności na terenie czechosłowackim, oddając 20 własnych zakładów i 61 kół w zarząd nowopowstałego towarzystwa pod nazwą „Macierz Szkolna Ks. Cieszyńskiego w obrębie Republ. Czechosłowackiej". Obecnie M. Sz. na Śląsku polskim obok zadań, zakreślonych statutem, stara się głównie pomagać Macierzy z za kordonu czeskiego w pracy około oświaty wśród Polaków, obywateli czechosłowackich.

Lit.: Popiałek Fr.: „Szkolnictwo i oświata na Śląsku Cieszyńskim od XIV w. do r. 1921." „E. W." tom IX.

Macierz Szkolna Polska powstała w Warszawie po manifescie konstytucyjnym z r. 1905 staraniem H. Sienkiewicza, ks. J. Gralewskiego, J. Harusewicza, St. Libickiego, M. Brzezińskiego, P. Drzewieckiego, A. Osuchowskiego, Ign. Chrzanowskiego, W. Brygiewicza i K. Arkuszewskiego. Już w latach 1906/7 powstało na terenie Królestwa ogółem 781 kół. P. M. Sz. utrzymywała 141 szkół (w czem 2 średnie), 317 ochron, 505 bibljotek; wygłoszono kilka tysięcy wykładów i pogadanek, założono Muzeum Szkolne. Rozp. Warsz. Gen. Gub. z 7 grudnia 1907 instytucja została rozwiązana.

P. M. Sz. wskrzeszona została w r. 1916. W rok później liczba kół wynosiła 196, ochron 115, szkół ludowych 419, średnich 23, zawodowych 7, seminarjów 7, kursów dla analfabetów 187, bibljotek 206. W miarę rozbudowy szkolnictwa państwowego i prywatnego P. M. Sz. ograniczała zczasem utrzymanie szkół i zajęła się głównie oświatą pozaszkolną pod kierown. niezmordowanego pracownika J. Stemlera.

Maclure William (1763 — 1840) pierwszy w Ameryce zwolennik metod Pestalozziego i autor szkiców pedagogicznych.

Magendie Franciszek (1783—1855) fizjolog franc., twórca nowoczesnej fizjologji, opierającej się na eksperymentach.

Mager Karol Wilhelm (1810—1858) założyciel pisma „Pädagogische Revue", przyjaciel Diesterwega i Humboldta, aut. „Niemieckiej szkoły obywatelskiej", w której podaje koncepcję nowoczesnej szkoły realnej.

Magiera Jan współczesny pedagog polski, autor popularnego dzieła „Zarys literatury czeskiej i słowackiej".

Magister *l.* stopień uniwersytecki niższy od doktora; otrzymuje się go po uzyskaniu absolutorjum uniwersyteckiego i zdaniu odpowiednich egzaminów. M. filozofji daje prawo do objęcia tymczasowej posady nauczycielskiej w szkole średniej. Przeczytaj (bezimienną) broszurę: „Egzaminy na stopień magistra filozofji".

Mainländer Filip (1841—1876) filozof niem. propagator samobójstwa, zwolennik poglądów Schopenhauera (zob.).

Majaczenie u osób gorączkujących lub pozostających w obłędzie opilczym, polega na bezładnem myśleniu i mówieniu na tle halucynacyj i urojeń.

Majeutyka *gr.* (położnictwo ducha) metoda sokratyczna.

Majchrowicz Szymon (1727-1798) historjozof, pedagog, jezuita, autor dzieła „Trwałość szczęśliwa królestw albo smutny ich upadek".

Majer Józef (1808—1889) lekarz-fizjolog polski, autor „Fizjologji zmysłów" i „Fizjologji układu nerwowego".

Majewski Erazm (1858 — 1922) prehistoryk i socjolog, prof. Uniw. Warszawskiego, redagował „Wisłę".

Prace: „Słownik nazwisk zoologicznych i botanicznych polskich", „Materjały do folkloru krajowego", dla młodzieży słynna powieść fantastyczno - przyrodnicza „Doktor Mucholapski" oraz „W otchłaniach czasu, fantastyczne przygody prof. Przedpotopowicza".

Majewski Walenty (1764—1835) slawista i pierwszy sanskrytolog polski.

Makaronizm wtrącanie wyrazów i zwrotów obcych do mowy ojczystej, błąd stylistyczny.

Makrocefalja *gr.* wielkogłowie u idjotów.

Maksymaliści neokantyści, zwolennicy aprioryzmu.

Makuszyński Kornel (ur. 1882) wybitny pisarz polski, autor dwu cennych książek dla dzieci: „Bardzo dziwne bajki" i „O dwu takich, co ukradli księżyc".

Malakologja *gr.* nauka o mięczakach.

Malebranche Mikołaj (1638—1715) filozof franc., zwolennik Kartezjusza, uzupełnił jego filozofję chrześcijańską i uzgodnił z platonizmem św. Augustyna. Główne dzieło „De la recherche de la vérité".

Malinowski Edmund (ur. 1885) botanik, prof. Szkoły Gł. Gosp. Wiejskiego w Warszawie. Z dzieł: „Dziedziczność i zmienność".

Malinowski Franciszek Ksawery (1807—1881) zasłużony badacz języka polskiego, autor dzieła: „Krytyczno-porównawcza gramatyka języka polskiego" i „Gramatyki sanskrytu".

Maltuzjanizm teorja ludnościowa (od Malthusa Tomasza (1766—1834), wedle której przyrost ludności odbywa się szybciej niż przyrost środków żywności.

Małecki Antoni (1821—1913) historyk języka i literatury, prof. filol. klas. w Uniw. J. K., autor znanego podręcznika „Gramatyka języka polskiego" oraz „Gramatyki hist. porównawczej j. pol." i w. i. prac z zakresu literatury.

Lit.: Gubrynowicz Br. „Antoni Małecki".

Mann Horacy (1796—1859) organizator szkolnictwa w Stanach Zjedn. Jego roczne sprawozdania o szkolnictwie i dokonanych reformach należą do klasycznej literatury pedagogicznej w Ameryce.

Mann Maurycy (ur. 1880) polski historyk literatury powsz., prof. Uniw. Warszawskiego, autor wielu dzieł z zakresu badań literatury.

Mannheimski system stosowany przez inspektora A. Sickingera. Organizacja ta, od r. 1901—1905, uwzględniała stopień uzdolnienia każdego dziecka, wprowadzając do szkoły powsz. trzy równoległe klasy: 1) podstawowe, dla uczniów normalnych, 2) dla uczniów, którzy ulegają opóźnieniu, 3) pomocnicze, przeznaczone dla uczn. najsłabszych.

Mańkuctwo posługiwanie się lewą ręką w czynnościach zamiast prawą. M. tłumaczą tem, że ruchy mięśni jednej strony ciała, zależne od woli, wychodzą z kory mózgowej przeciwległej półkuli mózgu, A że lewa półkula jest więcej ukrwiona, niż prawa, stąd mniemanie, że prawa ręka posiada większe zdolności do ruchu, gdy zaś u pewnych osobników ukrwienie większe jest w prawej półkuli mózgu, wówczas pierwszeństwo przypada ręce lewej. Mańkuctwo występuje częściej u kobiet (22 %), u mężczyzn zaś w 14 %.

Mapy szkolne. Zasadniczemi składnikami mapy są: siatka, sytuacja, teren i opisanie. Mapy w użyciu szkolnem mają podziałki zwykle od 1 : 600 000 do 1 : 200 000 000.

Rzuty kartograficzne dzielą się na:

1) właściwe, oparte na zastosowaniu określonych zasad geometrycznych (rzut powierzchni kuli na

Nie chcąc cytować dosłownie, streścimy je, ujmując w grupy.

§ 4, jakgdyby programowy i podstawowy, brzmi:

„Szkoła powszechna jest nadto powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska".

§§ 17 i 24 nakładają na nauczyciela i kierownika obowiązek poznawania swego środowiska pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych.

§ 33 żąda, by zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którem szkoła się znajduje, były uwzględnione w materjale naukowym wszystkich trzech szczebli.

§ 39 mówi, że nauczanie winno być dostosowane do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych.

§ 59 ustala, że program i organizacja pracy wychowawczej w szkole winny być dostosowane do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci.

§ 61 zobowiązuje do przysposabiania dzieci w szkole do wejścia w życie w szerszem społeczeństwie i zaprawiania do pracy społecznej obywatelskiej.

§ 62 stwierdza, że oddziaływanie wychowawcze winno wyzyskiwać dodatnie wpływy środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałać wpływom ujemnym.

§ 67 mówi o kontakcie domu i szkoły w celu poznania warunków dziecka, oraz o udziale nauczyciela w pracach z zakresu opieki społecznej nad swemi uczniami.

Z przeglądu powyższego i podkreśleń wyłowimy trzy względy, trzy grupy przeznaczeń, dla których poznawać mamy środowisko:

1) dla względów wychowawczych (§ 59, 61, 62, 67),
2) „ „ dydaktycznych (§ 39, 33)
3) „ „ pracy społecznej pozaszk. (§ 4, 61, 67).

1. Krótko rozważymy każdy punkt. Obecnie każda szkoła układa plan wychowawczy dla wszystkich klas. Niejednokrotnie czyta się uniwersalne plany wychowawcze. Czy można je przyjąć dla danej szkoły w mieście X, wsi Y? Nie. Obyczaje, poziom kulturalny, wpływy ujemne i dodatnie, tradycja, współżycie społeczne w każdej miejscowości są inne. Stąd wniosek, że i w planie badania środowiska winny się znaleźć punkty, które ujmują te istotne problemy danej miejscowości.

Ponieważ moje miasteczko posiada 33% żydów, dlatego problem współżycia ujęty jest w planie badań następująco: współżycie i kontakt społeczny społeczeństwa żydowskiego i polskiego, izolacja organizacyj społecznych, ujemne wpływy wychowawcze wśród dzieci żydowskich i polskich, środki zaradcze. Miasteczko moje jest kolebką Kazimierza Wielkiego, stąd pewna szacowna tradycja, stąd pewien wychowawczy dodatni wpływ — który na terenie szkoły w programie wychowawczym jest uwzględniony. Analiza dodatnich i ujemnych wpływów środowiska nie jest łatwa. Rady pedagogiczne, omawiając plan wychowawczy dla swej szkoły, muszą głęboko rozpatrzeć materjał, zawarty w własnem doświadczeniu, oraz w wiedzy, osiągniętej przez badanie środowiska.

2. Zdobyte przy poznawaniu środowiska materjały wielką usługę oddają przy nauczaniu. Środowisko ma twórczy wpływ na dziecko. Znajomość środowiska prowadzi do poznania pewnych wspólnych, charakterystycznych cech psychiki dziecka danej okolicy. Dokładnie wyrażają nam to tak zwane „wolne charakterystyki", w pośród których na uwagę zasługują niedawno wydane w książce *Dziecko wsi polskiej* pod redakcją M. Librachowej. Znajomość wspólnych cech dzieci prowadzi do doboru odpowiednich metod. Nauczanie fizyki dzieci śląskich, które z techniką są w bliskim kontakcie, inne mieć winno metody, niż nauczanie fizyki w szkole na Polesiu.

Materjały, zdobyte przy badaniu środowiska, mają wielkie znaczenie w programie nauczania, ściślej zaś w materjale naukowym. Przystosowanie materjału naukowego do swego środowiska to już wielka praca. Wymienię jej tok: ustalenie — jakie wycieczki w danem środowisku z danych przedmiotów nauczania i dla danej klasy są w naszem środowisku najmożliwsze i najbardziej kształcące. Można tu już ułożyć pewien wykaz, pewne dyspozycje.

Przykład: Wycieczki oddz. V.

L. p.	W związku z	Dokąd	Kiedy
1	arytmetyką	Do spółdzielni - księg.	....
2	językiem polskim	Patrz historja	....
3	geografją	Nad jezioro R., L.	....
4	przyrodą	Na paśniki, do lasu	....
5	zajęciami praktycz.	Na tartak. Cegielnia	....
6	historją	Do archiwum parafjalnego	....
	itd.		....

W odpowiednich obszernych rubrykach winny się znaleźć krótkie dane dotyczące osób, właścicieli, dat, szkiców itp. Jak widzimy wykonanie takiego wykazu wycieczek dla każdego oddziału i każdego przedmiotu — doskonale użytkuje materjał, zdobyty przy badaniu środowiska. Ale to drobna część pracy. Przystosowanie materjału naukowego do środowiska wymaga dłuższego wysiłku. Kilka rzuconych pytań niechaj zorjentuje nas, ile i jakie sprawy należałoby rozwinąć.

Jakie przedmioty codziennego użytku mogą dzieci w naszem środowisku wykonać? (Na lekcjach zajęć praktycznych.) Jaką partję historji należy w naszem środowisku opracować dokładniej? (Na Pomorzu, na Śląsku, na Kresach itd.) Jaki program A czy B geometrji dla VII oddz. należy zrealizować? Jakich pieśni (regjonalnych) należy wyuczyć? Jakie pomoce naukowe w mojem środowisku najłatwiej zdobyć? (Przy tartaku: z drzewa, przy cukrowni — przyrządy do fizyki, na wsi — zbiory przyrodnicze itd.) Jakie przysłowia, zwyczaje, gadki ludowe i baśnie włączyć do nauki języka polskiego? Jakie podręczniki najlepiej się nadają?

Te krótkie pytania niechaj świadczą, że cały materjał nauczania można naświetlić z punktu widzenia środowiska. W ten tylko sposób zagadnienia gospodarcze, geograficzne, społeczne i kulturalne środowiska mogą wniknąć do pracy szkolnej, budząc żywe zainteresowanie bliską swojszczyzną.

3. Poznanie swego środowiska wielkie usługi oddaje przy *pracy społecznej pozaszkolnej*. Wiadomo, że nauczyciel jest i pozostanie wybitnym i wartościowym pracownikiem społecznym.

Znajomość zbiorowego współżycia, tradycji związków społecznych, znajomość przywódców społecznych, demagogów i ludzi twórczych — wypłynie z planowej obserwacji i badań nad życiem społecznem środowiska.

Jakie organizacje w danem środowisku mogą się rozwijać, na kim je oprzeć — oto podstawowe pytania. Również i koordynacja wysiłków różnych organizacyj stanie się możliwa, jeżeli nauczyciel-społecznik pozna źródła konfliktów i drogi zbliżeń i współpracy.

*

Wysiłek niecelowy uważać należy za zmarnowany. Twórzmy więc plany badań, organizujmy zespoły pracy, gromadźmy materjały, ale równocześnie — patrząc na sprawę życiowo — zdobyty materjał wyzyskujmy w naszej pracy wychowawczej, naukowej i pozaszkolnej. Wiedza o środowisku ma tę pracę pogłębić i zracjonalizować. I to jest cel badania środowiska przez nauczyciela.
Kowal (woj. warszawskie). Saturnin Racinowski.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Stanisław Kot, prof. historji kultury polskiej w Uniw. Jagiell.: *Historja wychowania*. Zarys podręcznikowy. Wyd. drugie, zmienione i pomnożone. Tom I. Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII (str. VIII+407). T. II. Wychowanie nowoczesne (od połowy w. XVIII do współczesnej doby), str. 378. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Lwów, 1934. Cena zł 15,—.

Dzieło prof. Kota nie jest w naszej literaturze pedagogicznej jakowemś *novum*, które domagałoby się wyczerpującego omówienia: znają je dobrze nietyle z pierwszego wydania, ile z ogłoszonego później skróconego zarysu podręcznikowego liczne rzesze nauczycielstwa oraz młodzieży seminaryjnej i akademickiej. To też nie zamierzam podnosić w niniejszem omówieniu uznanych powszechnie walorów *Historji wychowania*: zajmę się jedynie zmianami, jakie autor wprowadził w nowem wydaniu swego dzieła.

Polegają one, po pierwsze — jak czytamy w przedmowie do drugiego wydania — na opuszczeniu „wielu ustępów, zwłaszcza streszczeń i cytatów z pisarzów pedagogicznych" (udostępnionych już czytelnikowi w *Źródłach do historji wychowania*), po drugie zaś — na dodaniu „wielu ustępów i całych rozdziałów nowych, które stanowią prawie piątą część dzieła". Przy wprowadzaniu wspomnianych zmian kierował się autor, jak sam mówi, temi wytycznemi, które przyświecały mu w pracy nad pierwszem wydaniem: chodziło z jednej strony o pokazanie „rozwoju ideałów pedagogicznych i form ich urzeczywistniania się", z drugiej — o ich wyjaśnienie „przez wykrycie i uwydatnienie ich związku z kulturą społeczną i polityczną, umysłową, religijną i moralną każdej epoki", — oczywiście, skoro mowa o drugiem wydaniu — „z uwzględnieniem zarówno nowszych badań, jako też wymagań praktycznych, na które doświadczenie zwróciło uwagę".

Chwalebna dążność autora do podniesienia w ten sposób poziomu naukowego podręcznika występuje już w rozszerzonym znacznie wstępie, mianowicie w takich rozdziałach, jak: „Rozwój i zadania historji wychowania" (str. 7) oraz „Źródła i literatura" (str. 16). Ta sama tendencja uwydatnia się również w pomnożeniu danych bibljograficznych i rozmieszczeniu ich na czele pojedyńczych rozdziałów zamiast lokowania na szarym końcu dzieła. Poza wspomnianemi inowacjami spotykamy liczne zmiany nietylko w rozplanowaniu materjału, ale i w samej treści wywodów. Z ważniejszych

uzupełnień w t. I wymienię tutaj całkowicie nowe rozdziały, a więc „Pierwszy renesans starożytnych i jego klęska” (str. 149), „Wychowanie kobiet” (175), „Przesilenie kultury średniowiecznej” (182). Przyczynią się one niewątpliwie do pogłębienia wśród czytelników znajomości wczesnego i późnego średniowiecza i do przygotowania zrozumienia epoki humanizmu i renesansu.

O wiele gruntowniejszej przeróbce uległa druga część dzieła, zawarta w osobnym t. II. Przybył przedewszystkiem szereg kapitalnych rozdziałów („Wpływ idei liberalnych na rozwój szkolnictwa w Europie”, „Uniwersytety”, „Szkolnictwo żeńskie”, „Wychowanie fizyczne“, „Pedagogika naukowa M. Montessori”), niektóre rozdziały zostały opracowane nanowo („Neohumanizm i kształcenie formalne“, „Szkolnictwo średnie“, „Kształcenie wieku przedszkolnego“), inne znów bądźto uzupełnione nowemi danemi faktycznemi, konkretyzującemi i ożywiającemi wykład autora, bądź też przejrzyściej ukształtowane.

Obok tych niewątpliwych pozycyj dodatnich nowego wydania wymienić wszakże należy, gwoli bezstronności, i strony ujemne. Zaliczam do nich po pierwsze. poważne luki, widoczne już w pierwszem wydaniu *Historji wychowania,* a niewypełnione, niestety, w drugiem. Przeoczenie więc np. całej plejady encyklopedystów i działaczy rewolucji 1789 r., jak Helwecjusz, Holbach, Rabaud de St - Etienne, Le Peletier, Hassenfratz, Lavoisier, Babeuf, obok niewspółmiernie szerokiego traktowania pedagogiki Rousseau'a wykrzywi u czytelnika perspektywę rozwoju francuskiej myśli pedagogicznej w tak doniosłej epoce oświecenia.

Jest to jednak przeoczenie mniejszej znacznie wagi, niż całkowite niemal pominięcie rodowodu i rozwoju idei politechnizacji nauczania oraz genezy „szkoły pracy“. Niema w t. I *Historji wychowania* najpobieżniejszej bodaj wzmianki o Rabelaisie i Bellersie, zaś w t. II nie wymienia się ani Marksa, ani jego kontynuatorów sowieckich, jak Łunaczarski, Pinkiewicz, Pistrak, Szulgin. Tyle o idei politechnizacji nauczania. A jakie pojęcie o oryginalności pomysłów Kerschensteinera otrzyma czytelnik, któremu się nic nie mówi o prof. R. Seidlu i jego kapitalnem dziele *Der Arbeitsunterricht — eine pädagogische und soziale Notwendigkeit* (1885!), będącej właściwem źródłem idei Kerschensteinera?

Cała zresztą nowoczesna niemiecka myśl pedagogiczna reprezentowana jest u prof. Kota w czterech postaciach — Kerschensteinera, Förstera, Natorpa i Sickingera. Gdzież „pedagogika eksperymentalna” Meumanna i Laya, gdzież *Tatschule* zasłużonego i wybitnego autora *Experimentelle Didaktik*, gdzież neoromantyczni pedagogowie - indywidualiści, jak Gurlitt, Scharrelmann i Hansberg, gdzież wreszcie plejada z *Bund der entschiedenen Schulreformer* (Kawerau, Östreich itd.) oraz pionerzy „Nowej szkoły“ — nietylko niemieccy (Lietz, Wyneken itd.), ale belgijscy i szwajcarscy (Decroly, któremu poświęca się literalnie dwa słowa, mianowicie „metoda Decroly'ego” i Ad. Ferrière, niewspomniany ani słówkiem)?

Zdawałoby się przecież skądinąd, że właśnie postulat uwzględnienia „zarówno nowszych badań, jako też wymagań praktycznych, na które doświad-

czenie zwróciło uwagę" powinien byłby nakazać autorowi bardziej kompletne i gruntowne traktowanie najnowszych prądów pedagogicznych. Choćby kosztem pewnej redukcji niektórych partyj historycznych dzieła zwłaszcza w t. I, byleby czytelnik miał jakie takie pojęcie np. o genezie „nastawienia gospodarczego" w nowych programach naszych władz szkolnych, o ścieraniu się „pedagogiki filozoficznej" z „pedagogiką eksperymentalną".

Drugą stroną ujemną *Historji wychowania* jest nierównomierne uwydatnianie związku idei pedagogicznych z ich podłożem gospodarczem i społeczno-politycznem. Ten sam autor, który np. w rozdziałach, poświęconych szkolnictwu średniemu i specjalnemu docenia w całej pełni wpływ „potrzeb politycznych i gospodarczych", które — w dziedzinie szkolnictwa średniego — wołały o szersze uwzględnienie geografji i języków nowożytnych (t. II, str. 172), w innej zaś sferze wywołały konieczność powstania szkolnictwa zawodowego (tamże, str. 187/8) — tłumaczy gdzieindziej emancypację miast i włościan, zniesienie cechów i wolność przesiedlania się poprostu jako wynik „idei liberalnych", wyprowadzając z tychże idei ważność sprawy wychowania jako „moralnego i intelektualnego uzbrojenia jednostki do walki o byt" (tom II, str. 131).

Powyższa garść uwag krytycznych o brakach *Historji wychowania* nie podyktowana jest bynajmniej intencją „szukania dziur w całem" i nie ma oczywiście na celu pomniejszenia niepożytej wartości tego dzieła. Żadna przecież krytyka nie zachwieje faktu, że *Historja wychowania* stanowi w naszem piśmiennictwie naukowem jedyną pracę tego rodzaju o poziomie europejskim.

Niema również u nas dotąd lepszego znawcy dziejów wychowania poza autorem *Historji wychowania*. Tem bardziej przeto ubolewać należy, że obok licznych zmian, wprowadzonych w nowem wydaniu tego dzieła, nie zostały równocześnie usunięte wymienione braki pierwszego wydania. W nadziei, że szan. autor uczyni to przy następnej sposobności, życzymy mu, aby ta sposobność jak najrychlej nadeszła, aby druga edycja *Historji wychowania* cieszyła się nie mniejszą poczytnością, niż pierwsza.

(Warszawa.) Dr. Stefan Rudniański.

Stanisław Rychliński: *Badania środowiska społecznego.* Podstawowe zagadnienia metodologiczne. Warszawa, 1932. Str. 125. Cena zł 3,—.

Środowisko społeczne odgrywa coraz większą rolę w pracy wychowawczej nauczyciela tak wśród młodzieży szkolnej i pozaszkolnej, jak i wśród starszego społeczeństwa. W literaturze polskiej odczuwa się jeszcze zupełny brak odpowiedniej pracy, traktującej o poznawaniu środowiska z punktu widzenia pracy nauczyciela i potrzeb szkoły. Powyżej cytowana książka spełnia duże pod tym względem zadanie, pomimo nawet tego, że pisana jest przedewszystkiem, jako metodyka badań, dla badaczy środowiska społecznego.

Autor we wstępie swojego dziełka powiada, że celem jego pracy jest „zwrócić uwagę w literaturze polskiej na sposoby badania środowiska społecznego, badania, opartego na podstawach naukowych", Było to konieczne

ze względu na „zbyt wielkie obecnie zainteresowanie wszelkiemi dociekaniami nad środowiskiem społecznem, zarówno wśród socjologów, jak polityków społecznych, pedagogów, pracowników społecznych".

Autor łączy i utrzymuje swoje wywody w atmosferze najściślejszej styczności z rzeczywistością społeczną i pragnie, aby praca jego mogła przyczynić się do rozwoju odpowiedniej literatury z uwagi na to, że zagadnienia metodyki badań społecznych leżą odłogiem.

Pracę swoją podzielił na rozdziały, w których omawia: 1) Istotę badania środowiska społecznego. 2) Założenia teoretyczne metod badania. 3) Przygotowanie przed podjęciem badania w terenie. 4) Prowadzenie badania w terenie. 5) Opracowanie wyników badań. Wreszcie do pracy swej załącza wzory badań terenowych.

I. Przedewszystkiem ustala autor pojęcie środowiska wogóle i środowiska społecznego. Przez środowisko rozumie „całokształt czynników i procesów, które przebiegają dokoła istoty żywej (w tym wypadku człowieka), przebywającej trwale w owem otoczeniu, i wpływają na przebiegi życiowe jednostki". W środowisku wogóle odróżnia jeszcze składniki przyrodzone (klimat, gleba itp.), antropologiczne i społeczne. Środowisko społeczne tworzą wszystkie te czynniki, „zarówno rzeczowe, jak ludzkie, które powstają naskutek współżycia grupowego istot ludzkich, a przez to wpływają na wzajemne ustosunkowanie się jednostek i grup społecznych do siebie, albo przez bezpośrednie urabianie styczności ludzkich, albo w drodze przekształcania warunków przedmiotowych, z któremi wiążą się treści społeczne".

Dalej przedstawia autor badania środowiska społecznego w rozwoju historycznym, wymieniając znaczniejszych badaczy jak Le Play'a, J. Valdour'a i innych, którzy szczególnie wnieśli wartości twórcze do tej dziedziny nauki, i reasumuje swoje wywody, że w badaniach należy: 1) zerwać z abstrakcją i dążyć do ścisłego poznania konkretnego środowiska społecznego, 2) rozszerzyć widnokrąg badacza z wąskiego wycinka środowiska na rozleglejsze przejawy, od których zależy kształtowanie się stosunków w środowisku i 3) dążyć w badaniach do wnikania w psychikę środowiska.

II. Omawiając założenia teoretyczne metod badania środowiska, zastanawia się autor nad składnikami środowiska społecznego, które uważa za bardzo złożone, skomplikowane, a więc wymagające nie jednostronnego, ale wszechstronnego badania. Badania te winny obejmować: 1) zobrazowanie procesów gospodarczych na tle środowiska przyrodzonego (geo-fizycznego), 2) ujęcie podstawowych zjawisk ludnościowych, 3) opis zewnętrznych objawów kultury, 4) na tle opisów dotarcie do procesów psychicznych, przyczem w badaniach należy kierować się objektywizmem (poza wszechstronnością) i ścisłością.

Metody badania środowiska społecznego, zd. autora, dadzą się ująć w dwie zasadnicze grupy metod: a) metoda statystyczna, badająca zjawiska od zewnątrz, na podstawie cech zmysłowo dostępnych i b) metoda psychologiczna, badająca psychikę środowiska.

Tak jedna jak i druga metoda posiada zalety i wady, z których autor zdaje sobie sprawę, obie jednakże odgrywają rolę niepoślednią, uzupełniają się wzajemnie, wyniki dają dobre; metoda statystyczna daje dużo materjału do badania, metoda psychologiczna pozwala dotrzeć do pierwiastków organizacyjnych środowiska społecznego poprzez wgląd w osobowości ludzkie.

Dla nauczyciela szkoły powszechnej poznanie tych metod jak i okoliczności badania, które autor omawia, ma duże znaczenie, ułatwia zorjentowanie się w środowisku, pozwala zorganizować pracę dydaktyczno-wychowawczą i społeczną w środowisku.

III. Przygotowanie do badania środowiska ze strony badacza musi być, zdaniem autora, dokładne, jasne, przedewszystkiem teoretyczne, a więc wiedza, oczytanie w sprawach, mających związek z danem środowiskiem, wybór środowiska i zakreślenie przedmiotu badań, wybór typów i przykładów do badania, wykorzystanie wiadomości drukowanych i rękopiśmiennych o środowisku, sposoby dostępu do środowiska itp. Od przygotowania teoretycznego zależą w dużej mierze wyniki badań.

IV. Niemniej i samo prowadzenie badań w terenie jest ważne. Autor podaje cztery główne metody prowadzenia badań: a) obserwację bezpośrednią, b) ankiety, c) wypowiedzi na piśmie nieskrępowane kwestjonarjuszami i d) wywiady. W badaniach zaleca wszystkie metody, które wzajemnie się uzupełniają i przewidują.

W związku z prowadzeniem badań autor ustala, jakim powinien być badacz i jak powinien badać i postępować przy badaniu, ażeby możliwie dobrze i ze skutkiem badania takie były przeprowadzane. Badacz winien być objektywny w ocenie, dobrym psychologiem, musi umieć wnikać w duszę badanego, w psychikę środowiska, które bada i poznaje, musi unikać zbyt czynnej postawy społecznej w badanem środowisku itp.

V. Wreszcie omawia autor, jakie powinno być opracowanie wyników badań. Wspomina o krytycznem oświetleniu, klasyfikacji materjału, badaniu związków i zależności, wnioskach i stawianiu diagnozy społecznej, która, będąc sumienną i ostrożną, „uwzględniającą cały ogrom trudności poznania i uogólnienia sytuacji społecznej, może posłużyć do badania zdrowych zasad polityki społecznej".

Załączone wzory, schematy badań poszczególnych zjawisk środowiska społecznego orjentują czytelnika, na co należy zwracać uwagę przy badaniach i jak badać to środowisko.

Jak już zaznaczyłem na początku, książka St. Rychlińskiego jest pierwszą tego rodzaju, ujmującą szerzej metodologię badań środowiska społecznego; daje dużo czytelnikowi, nietylko jako badaczowi, ale i nauczycielowi, szczególnie nauczycielowi szkoły powszechnej, który przez swoją pracę jest bardziej zrośnięty ze środowiskiem społecznem. Nie mówi ona może, jak ma się nauczyciel zachować wobec poznawania środowiska, ale nasuwa szereg cennych, krytycznych uwag i myśli na temat własnej jego postawy społecznej wobec środowiska z punktu widzenia, czy jako pracownika społecznego, czy działacza społecznego, czy też jako wychowawcy środowiska. Nauczyciel po

przeczytaniu tej cennej pracy stworzyć sobie może swoją własną metodę postępowania, odpowiadającą mu jako wychowawcy i pracownikowi społecznemu. A zatem książka ta powinna znaleźć się w rękach każdego nauczyciela i w jego bibljoteczce samokształceniowej.

(Warszawa.) Jan Sokołowski.

Poznajmy warunki życia dziecka. (Z praktyki szkolnej Nr. 21.) Praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznem im. J. Joteyko w osobach: H. Radlińskiej, M. Grzywak-Kaczyńskiej, J. Wuttkowej, J. Szollówny, N. Hanowej, J. Zawirskiej. Nakł. „Naszej Księgarni" Warszawa 1934. Str. 123. Cena zł 2,50.

Znajomość środowiska społecznego jest fundamentalną podstawą skutecznego wychowania. Oczywiście, że z postulatem tym przybywa wychowawcy nowy wysiłek. Autorki niejednokrotnie sugerują, że wysiłek ten „opłaca się", że zainteresowanie i trud, poniesiony przy poznawaniu tego środowiska, wyświetli szereg trudności wychowawczych i da zbawienne skutki.

Książka jest właściwie próbą analizy oraz demonstracją metod i wyników przy poznawaniu warunków życia domowego dziecka, które są oczywiście tylko częścią środowiska społecznego. Jedyna odbiegająca od tego zagadnienia rozprawka J. Zawirskiej „Wpływ kultury środowiska na dziecko" zawiera luźne uwagi i nie wkracza głębiej w istotę problemu postawionego.

Osią książki jest stwierdzenie trzech faktów: dom rodzinny nie może podołać potrzebom dziecka, dziecko nie może zadośćuczynić wymaganiom szkoły, nauczyciel, obarczony nadmiarem pracy, czyni często posunięcia w stosunku do dziecka, będące w kolizji z poczuciem sprawiedliwości i logiki.

Pierwszym łańcuchem tego ogniwa jest więc ekonomiczny stan domu. (Rozważania autorek oparte są na materjale wielkomiejskim.) Najprostszym wnioskiem byłoby: podnieść stan kulturalny i ekonomiczny domu. Ponieważ szkoła i nauczyciel niewielką mają w tym kierunku możność, przeto autorki wskazują szereg środków, usuwających trudności. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że brak w książce jest wskazań, jak masowo (dla wielu przynajmniej dzieci) zorganizować, przeprowadzić poznanie warunków domowych, jak wyprowadzić decydujące przyczyny, jaką formę pracy zastosować przy naprawianiu niesprawiedliwości i błędów. Autorki pracowały nad postawionym problemem wraz z psychologami szkolnymi, z lekarzami itp.

Nauczyciel w przeważającej większości szkół jest pozostawiony sam sobie; jak tu ma poznawać warunki życia dziecka, jakie najekonomiczniejsze metody stosować, jak przy minimum energji maksymalne osiągnąć korzyści, jakie metody stosować przy klasie 60 dzieci zabiedzonych, niejednokrotnie głodnych i opuszczonych?

Postawiłem te pytania dlatego, że przy czytaniu takiej pracy, każdy nauczyciel poprostu wymaga od autorów, ażeby dali mu skuteczny instrument działania dla jego strudzonych rąk.

Nie można robić autorkom z tego zarzutu. Praca omawiana jest zbiorowa i mojem zdaniem niezbyt podporządkowana zgóry postawionemu celowi.

Powstała z doświadczeń pojedyńczych osób, a wydana zbiorowo, nie ma konstrukcji, jest wiązanką, że użyję tego terminu. Na całość składają się następujące rozprawki: M. Grzywak-Kaczyńska „O właściwy stosunek szkoły do dziecka", J. Wuttkowa „Badanie życia domowego dziecka", J. Szollówna „Potrzeby najmocniej odczuwane przez dziecko", N. Hanowa „Konflikt dziecka z rodziną", cytowany już poprzednio artykuł i kwestjonarjusz, dotyczący środowiska domowego dziecka.

Autorki wykazały wiele dobrej woli, wysiłku i pracy nad naprawieniem krzywdy dziecka. Z książki wieje postulat: do współpracy wciągnijmy organizacje społeczne, twórzmy towarzystwa opieki nad dzieckiem!

S. R. (K.)

J. S. Bystroń: *Wstęp do ludoznawstwa polskiego.* Lwowska Bibl. Slawistyczna. Tom II. K. S. Jakubowski. 1926. Str. VIII + 176. Cena zł 9,40.

Książka prof. Bystronia, to jakby głęboki pług po raz pierwszy przyłożony pod żyzną glebę polskiej szkoły, pod zasiew i plony przyszłego nauczyciela tejże szkoły. Ale nietylko nauczyciela na wsi. Ludoznawstwo bowiem to nie jest etnografja, czyli opis życia ludu wiejskiego; w to pojęcie wchodzą najrozmaitsze treści kulturalne tej lub innej grupy społecznej i to o różnorakiem zasięgu obszarnym. Temu to zagadnieniu pojęcia ludoznawstwa poświęca autor pierwsze rozdziały swoich wykładów (bo książka powstała z uniwersyteckich wykładów).

Dla nauczycielstwa niezmiernie cenne są uwagi prof. Bystronia o stosunku ludoznawstwa do innych nauk zwłaszcza w szkole. Widać tu możliwość obfitych, płodnych w krew korelacyj, podany jest po każdym rozdziale krytyczny przegląd odnośnej literatury zagadnienia „ludoznawstwo a pedagogika". Z pomocą tego przewodnika będzie mogło rozwijać się w naszej dydaktyce to, co jest jednym z kardynalnych punktów nowych programów: nawiązywanie do materjału najbliższej okolicy. Autor w rozdziale „pedagogika" (str. 56—59) wykazuje np., gdzie można znaleźć materjał do udostępnienia szkole kultury antycznej, np. Homera, jak wielką wagę ma ludoznawstwo dla polonisty, geografa i słuszne są słowa autora, że „nauczyciel, który będzie chciał racjonalnie uczyć, będzie zawsze musiał być swego rodzaju ludoznawcą i umiejętnie przeglądać się w kulturze środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie".

Następują dalej bogate źródła ludoznawstwa polskiego i znów bezcenne wskazówki bibljograficzne, potem rozdziały o rozwoju badań ludoznawczych w Polsce i w innych krajach.

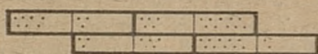
Druga część przewodnika rzeczowego i bibljograficznego po ludoznawstwie podaje w szeregu przekrojowych szkiców przegląd różnych zagadnień, omawia grupy etnograficzne (małopolską, śląską, wielkopolską, pomorską, mazowiecką, kresowe, obcoplemienne w Polsce), potem idą przekroje grup zawodowych, religijnych, grup z zakresu kultury umysłowej, techniki itd.

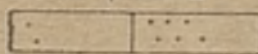
Każdy rozdział kończy się krytycznym przeglądem literatury zagadnienia, do każdego więc zakątka możemy dzisiaj docierać, naukowo na przejawy życia patrzeć.

J. W. O. (P.).

NAUKA RACHUNKÓW — METODĄ ZABAWOWĄ.

W dwu pierwszych latach nauki spotyka się nauczyciel z trudnością pogodzenia ze sobą dwu czynników, a mianowicie zabawy i pracy. Dziecko z natury chce się bawić. Nauczyciel musi z jednej strony uwzględniać naturę dziecka (musi dać możność dziecku bawić się) a z drugiej strony musi uwzględniać wymagania programu naukowego. Nauczyciel inteligentny zrozumie, że dziecko, pochłonięte zabawą, potrafi walczyć z trudnościami, potrafi pokonywać przeszkody, stojące mu na drodze, potrafi, innemi słowy, wykonać pewną pracę, o ile ta będzie środkiem dla uskutecznienia zabawy. W ten sposób nauczyciel potrafi pogodzić zabawę z pracą, stawiając tę ostatnią za środek dla pierwszej. Pozostaje teraz wstawić w zabawę te momenty pracy, które wymagane są programem, a które stałyby się nieodzownym warunkiem dla uskutecznienia zabawy. Te momenty pracy winny być celami nauczyciela, ukrytemi w zabawie. Nie będę się bawił w rozważania teoretyczne w tej materji, podam tylko szereg przykładów, mogących zilustrować to zagadnienie.



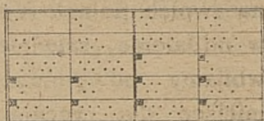


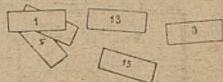


1. Domino. Dzieci I-go oddziału w miarę zapoznawania się z poszczególnemi liczbami robią sobie same z tekturki kostki do gry w domino (w układzie np. Rusieckiego). Przez grę w takie domino utrwalają sobie wyobrażenia liczb. Gra może odbywać się indywidualnie po dwoje dzieci przy jednym komplecie albo zbiorowo, tj. całą klasą przy jednym komplecie dużego formatu z papieru czy brystolu na tablicy.

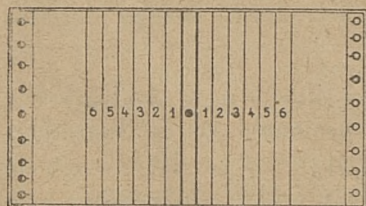
2. Loteryjka liczbowo-cyfrowa. Z chwilą, kiedy dzieci mają już wyobrażenia liczb, następuje okres kojarzenia tych wyobrażeń z symbolem liczby tj. z cyfrą. Nadaje się do tego loteryjka liczbowo-cyfrowa. Duży arkusz papieru czy brystolu dzielimy np. na 20 prostokątów równych po 5 prostokątów w 4-ech rzędach. W każdej takiej kratce prostokątnej rysujemy obrazy liczb od jednego do dwudziestu. Oprócz tego wycinamy 20 prostokątów z drugiego arkusza tej samej wielkości i na każdym prostokącie wypisujemy cyfry od 1 do 20. Arkusz

z obrazami liczbowemi dzielimy na dwie równe części, z których jedną zamalowujemy delikatnie na tło np. żółte, a drugie pozostawiamy białe. Można przystąpić już do gry. Dwie partje żółtych i białych, z których każda deleguje po jednym graczu do tablicy (zamiast delegowania może nastąpić wskazanie gracza przez nauczyciela). Arkusz z obrazami liczbowemi wisi na tablicy. Prostokąty z cyframi leżą na stole odwrócone cyframi do stołu i pomieszane. Gracze losują pola, a następnie wybierają kartki z cyframi i ukazują każdorazowo klasie. Dzieci odpoznają cyfrę, kojarzą ją z wyobrażeniem liczby poprzednio utrwalonem, poszukują i porównują swoje wyobrażenie liczby z obrazem liczbowym, znalezionym na arkuszu i właściwy gracz nakrywa znalezioną cyfrę odpowiednią liczbą kółek, bez względu na to, czy ta liczba znajduje się na polu własnem, czy na polu przeciwnika. W ten sposób dzieci grają dalej pod kierunkiem nauczyciela tak długo, dopóki jedno z pól nie zostanie całkowicie pokryte cyframi.



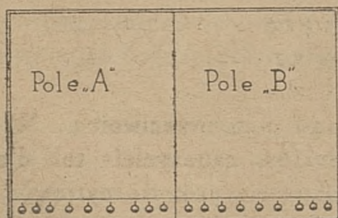


3. B o m b a r d o w a n i e. W dalszym ciągu następują działania liczbami, jak dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Gra powyższa nadaje się do opracowania dodawania i odejmowania w zakresie dowolnym. Lekcję tę można prowadzić również i w sali gimnastycznej. Dzieci dzielą się na dwie równe partje, które stają pod ścianami naprzeciw siebie. Pośrodku sali znajduje się piłka nożna. Dzieci otrzymują do rąk małe piłki. Pośrodku sali między dwoma partjami kreślimy linję, która podzieli klasę na dwa równe pola dla poszczególnych partyj. Równolegle do tej linji poprowadzone są linje na obu polach w odległości np. 3 dm jedna od drugiej. Powstaną w ten sposób pasy, które numerujemy od środka liczbami np. 1, 2, 3, 4, 5 itd. albo np. 2, 4, 6, 8 itd., zależnie od potrzeby. Gra polega na tem, aby dzieci, rzucając kolejno małą piłką, trafiały w dużą i zapędzały ją w ten sposób na pole przeciwnika. Po każdem trafieniu

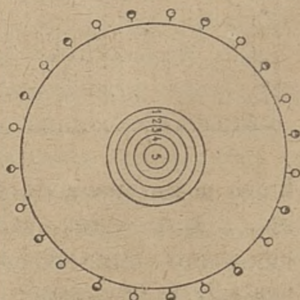


duża piłka posunie się na jeden z pasów, oznaczonych numerami. Odpowiedni numer zapisujemy, dużą piłkę stawiamy na swoje miejsce, poczem następuje rzut partji przeciwnej. Gra trwa aż do wyczerpania ilości dzieci po obu stronach, poczem następuje zliczanie osiągniętych punktów zapomocą dodawania oraz porównywanie wyników przez znalezienie różnicy między niemi.

4. Rzut do kija. Podobną zabawę można przeprowadzić na dworze. Dzielimy dzieci na dwie partje, które stają na swoich polach (na uboczu). Pola przeciwników znajdują się w oddaleniu, zależnie od umowy, np. 10 m. Na granicy pól wbijamy po jednym paliku. Pośrodku między polami jest miejsce dla rzucającego, oznaczone np. kołem. Każde dziecko ma prawo jednego rzutu (według umowy). Występują do rzutu dzieci pojedyńczo i naprzemian to z jednej, to z drugiej partji. Rzucać można albo piłką nożną albo kijem. O ile dziecko trafi w palik przeciwnej partji, to na korzyść jego partji liczy się np. 1 punkt. O ile zaś palik nietylko trafi ale i przewróci, po 2 punkty. W czasie trwania gry zliczamy punkty dla obu stron grających. Wkońcu, t. j. gdy już wszystkie dzieci rzucały, zliczamy ogólną ilość punktów dla każdej partji, porównujemy i orzekamy, która strona wygrała.



5. Rzucanie woreczków do celu. Bardziej skomplikowane ćwiczenia w dodawaniu kompleksami, czy mnożeniu i dodawaniu oraz odejmowaniu można przeprowadzić na grze t. zw. „rzucanie woreczków do celu". Dzieci, biorąc się za ręce, tworzą duże koło. Następuje odliczenie do dwóch. Jedynki otrzymują znaki np. czerwone a dwójki zielone. Powstają w ten sposób dwie partje: czerwonych i zielonych. W środku koła, utworzonego przez dzieci, rysujemy koła



współśrodkowe, z których najmniejsze ma promień 2 dm., a każde następne o półtora dm. dłuższy.

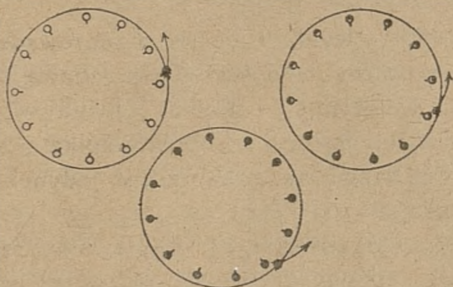
W ten sposób powstaje na podłodze tarcza pierścieniowa, w której najmniejsze koło oznaczamy np. cyfrą 5, a każdy następny pierścień cyframi 4, 3, 2, 1. Dzieciom o znakach czerwonych dajemy do rąk woreczki czerwone, a o znakach zielonych woreczki zielone, poczem objaśniamy, na czem polega gra. Na dany sygnał dzieci rzucają woreczki do tarczy tak, aby trafić w najmniejsze koło tj. w piątkę. Woreczki pozostają na miejscu tak długo, dopóki nie zostanie obliczony wynik. Dajemy znak. Woreczki padają jedne na piątkę, inne na czwórkę, jeszcze inne na trójkę, na dwójkę, na jedynkę, inne wcale nie trafiają do tarczy. Następuje obliczenie punktów, zdobytych przez partję czerwoną, a następnie przez zieloną. Przy obliczaniu występują różne kombinacje działań, które, umiejętnie wyzyskane, dają dzieciom dużo korzyści.

6. Szewczyk. Jeżeli chcemy przeprowadzić podział po kilka np. po 2, to możemy posłużyć się zabawą t. zw. „szewczyk". 20 dzieci ustawiamy w kółko. Jeżeli w klasie jest więcej niż 20 dzieci, to możemy zrobić 2 kółka. Odliczamy w kółku „do dwu". Dwójki stają naprzeciw jedynek. Zaczyna się zabawa wedł. wzoru (na str. 91 z podr. *Zabawy i gry ruchowe* Skierczyńskiego i Krawczykowskiego) ze śpiewem „Szewczyk się frasuje, buty reperuje, ciągnie dratwę wciąż, wciąż, wciąż". Po prześpiewaniu można rzucić zagadnienie, ile dwójek do tej zabawy możnaby zrobić, gdyby było w kole nie 20 dzieci, ale np. 10, 6, 8 itp. Gdyby dzieciom sprawiało trudność obliczenie, to możnaby dany wypadek znowu zilustrować na przykładzie. W ten sposób w zabawie, przeplatanej pracą, spędziłyby dzieci mile i pożytecznie godzinę lekcyjną.

7. Wiewiórki w dziupli. W podobny sposób, jak wyżej, można przeprowadzić podział po 3, na zabawie wiewiórki w dziupli (*Gry i zabawy* Skierczyńskiego i Krawczykowskiego str. 139). Dwoje dzieci staje naprzeciw siebie i biorą się za ręce, tworząc w ten sposób dziuplę. Trzecie dziecko wchodzi do środka i jest wiewiórką w dziupli. Pytanie: Ile jest dzieci w klasie? Ile możnaby zrobić dziupel? Jak to obliczyć? Ilustrujemy to na przykładzie, tworząc dziuple i umieszczając w nich wiewiórki

(dzieci). Jedno dziecko — wiewiórka — winno zostać bez dziupli. Gra polega na tem, że na dany sygnał wiewiórki wychodzą ze swoich dziupel i zmieniają się z innemi wiewiórkami. Chwilowe zamieszanie wykorzystuje wiewióreczka, która była bez dziupli, i chowa się do tej dziupli, która została opróżniona. Znowu możnaby zadać zagadnienie, ile byłoby dziupel, gdyby dzieci było wszystkich np. 30, 27, 25 itp. Dziuple można robić większe, a więc zbudowane np. z 3-ga dzieci, przyczem wiewiórka, znajdująca się w środku, byłaby w takim wypadku czwartą. W ten sposób możnaby opracować dzielenie po 4 itp.

8. Szycie. Jeżeli chodzi o dzielenie na kilka, to uskutecznić można to na zabawie ruchowej t. zw. „Szycie". Klasa liczy np. 30 dzieci. Trzeba utworzyć trzy koła równe, które będą maszynami do szycia. Jak to zrobić? (30:3.) Dzielimy i tworzymy 3 koła. Zaczyna się gra, która polega na tem, że



jedno dziecko z każdego koła na dany znak zaczyna bieg na jednej nodze dookoła, aż wróci na swoje miejsce i dotknie ręką następne dziecko, które z tą chwilą zaczyna swój bieg. W ten sposób szyją odrazu 3 maszyny, i ta maszyna jest lepsza, która ciszej i prędzej szyje. Po skończeniu można robić maszyn więcej lub mniej, zależnie od potrzeby. Wystąpią wówczas dzielenia po 2, 4, 5 itd.

Nie wyczerpuję tutaj wszystkich możliwych zabaw, nadających się do wyzyskania na lekcjach rachunków, bo nie mam pretensji do robienia specjalnego zbiorku, ale chciałbym temi kilkoma przykładami wskazać na możliwość wyzyskania gier i zabaw do nauki rachunków i zachęcić nauczycielstwo do poczynienia prób, które napewno nie zawiodą, lecz przeciwnie, dadzą dzieciom i nauczycielstwu dużo korzyści i zadowolenia.

Augustów (woj. białostockie). Władysław Feiner.

NOWE MASZYNY — KOLEJE ŻELAZNE.*)

(Lekcja historji na oddz. VI.)

1) Pomoce naukowe: przekrój maszyny parowej, modele silnika dwu- i czterotaktowego, mapa E. Romera: „Stosunki polityczne i komunikacyjne świata".

2) Przed właściwą lekcją należy zwiedzić z uczniami o ile możności większą fabrykę (w Poznaniu znaną fabrykę H. Cegielskiego, a w szczególności tę część, w której montuje się parowozy), celem stwierdzenia: a) jaka jest organizacja pracy we współcześnie urządzonej fabryce, b) jak pracuje i co robi robotnik, c) jak pracują maszyny. Zebrany w czasie zwiedzania materjał spostrzeżeniowy zużytkować należy na lekcji, omawiając znaczenie, jakie ma dla rozwoju przemysłu zastosowanie nowych maszyn parowych.

Następnie polecamy uczniom przeczytać w domu czytankę *Rakieta* oraz ewentualnie *Podróż na księżyc*.**) (Tę drugą w tym jedynie wypadku, gdyby nam zależało na rozwinięciu zagadnienia: „Do czego dąży człowiek?" Wtedy też byłoby dobrze, przeczytać jedną ze znanych powieści fantastycznych Juljusza Verne'a.) Czytając pierwszą czytankę, uczniowie zwrócić winni specjalną uwagę na następujące pytania:

a) Na czem polegał wynalazek Stefensona?
b) Jak ustosunkowało się społeczeństwo do nowego wynalazku?
c) Jakim próbom poddano wynalazek Stefensona?

3) Samą lekcję rozpoczynamy od pogadanki na temat: „Ludzkość dąży do ułatwienia sobie życia przez ujarzmienie sił przyrody". Nietrudno będzie ustalić nauczycielowi w krótkim oczywiście zarysie, jak życie człowieka stawało się coraz wygodniejsze dzięki najrozmaitszym wynalazkom. Ważną jest rzeczą wykazać uczniom: a) człowiek, naglony koniecznością prowadzenia walki o byt, myśli o nowych udoskonaleniach; b) wszystkie nowe zdobycze przyczyniają się radykalnie do zmiany bytowania człowieka. Dopiero po tym wstępie polecamy uczniom przeczytać rozdział o nowych maszynach i kolejach żelaznych. W czasie

*) Pohoska-Wysznacka: *Z naszej przeszłości*, str. 91, oraz program historji, str. 6.
**) Balicki-Majkowski: *Okno na świat*, str. 245 oraz 251.

zdawania sprawy przez uczniów przypominamy im zdobyte w poprzednim roku wiadomości z przyrody*) oraz demonstrujemy działanie maszyny parowej. Jest to rzeczą z tego powodu ważną, gdyż inaczej uczniowie nie pojęliby, na czem polegała istota wynalazku Stefensona. Szczegółowo omówić należy także ustęp o maszynie tkackiej i jej doniosłem znaczeniu dla całego społeczeństwa. Stwierdzamy więc, że:

a) przed wynalezieniem maszyny tkackiej większa część ludności np. Anglji pracowała w domu w warunkach najzupełniej nieodpowiednich;

b) mimo zatrudnienia wszystkich członków rodziny — nawet nieletnich dzieci — produkowano bardzo mało tak, że nie można było zaspokoić coraz bardziej zwiększającego się popytu na ubrania itd.;

c) po wynalezieniu maszyny tkackiej drobne warsztaty pracy likwidowano, a rozpoczęto budować fabryki. Ludność więc zaczęła pracować w znośniejszych warunkach;

d) zwiększając wydajność oraz zużywając do wyrobów poza wełną również bawełnę, zaczęto obniżać ceny, umożliwiając tem samem szerokiemu ogółowi nabywanie gotowych ubrań, bielizny itd.;

e) brak rynku zbytu oraz masowa produkcja przyczyniły się wkońcu do częściowego zwolnienia pracowników, wskutek czego szerzyć się zaczęła nędza. (Przeprowadzić analogję do czasów obecnych: bezrobocie, mury celne, walki o rynek zbytu.)

Ten stan rzeczy uległ zmianie po zbudowaniu pierwszych statków parowych (Fulton) i zaprowadzeniu stałej i szybkiej komunikacji morskiej. W związku z tem omówićby należało następujące zagadnienia: Porównaj sposób podróżowania do Ameryki wkrótce po odkryciu jej przez Kolumba, za czasów Fultona a w czasach obecnych. (Podróże okrętem, samolotem, sterowcem.) Jakie miało znaczenie zastosowanie w komunikacji morskiej statku parowego? Dlaczego? Kto na tem zyskał najwięcej? Czem różnią się nowoczesne statki od tego, którym odbył pierwszą podróż Fulton?

Przystępując do omówienia znaczenia, jakie miało dla rozwoju komunikacji lądowej zastosowanie pierwszej kolei żelaznej, zwrócić należy uwagę na następujące zagadnienia:

*) Program przyrody, str. 17—18.

a) stan komunikacji lądowej przed zastosowaniem kolei żelaznej;
b) dlaczego w krótkim czasie gęsta sieć kolei żelaznych pokryła cały świat;
c) pierwsza kolej w Polsce i obecna jej sieć komunikacyjna (na podstawie mapy).

4) Zebranie w całość przerobionego materjału: omawianie zmian w gospodarowaniu, spowodowanych wynalezieniem i zastosowaniem maszyny parowej. Zwracamy w związku z tem uwagę na dzisiejszą organizację pracy — o czem była mowa na wstępie — oraz na dążenia do coraz większej mechanizacji pracy (roboty).

5) Zadanie domowe: „Do czego przyczyniło się wynalezienie maszyny parowej?" lub „Do czego dąży ludzkość?"

Poznań. Józef Menzel.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„O przygotowaniu przygotowania" (Nr. 13/1934.)

Sprawa, poruszona przez autora, jest aktualna i ważna, gdyż klasa I jest podstawową klasą i nauczanie w niej wymaga głębszego przygotowania psychologicznego i metodycznego niż nauczanie w klasach wyższych.

Słusznie zauważa autor, że nauczanie czytania i pisania powinno się zacząć wtedy, gdy dziecko odczuje potrzebę.

Czytanie i pisanie, jeden z rodzajów zajęć dziecka w szkole (w metodzie ośrodków zainteresowania wyrażanie się t. zw. abstrakcyjne) jest dla dziecka, wstępującego do szkoły, czemś zupełnie niezrozumiałem, abstrakcyjnem. Nic więc dziwnego, że wymaga pewnego okresu przygotowania. Czy to będzie okres 6—8 tygodniowy czy dłuższy, to zależne jest od rozwoju umysłowego dzieci danej klasy. Zbyt wczesne rozpoczęcie tej nauki grozi znużeniem i zniechęceniem dzieci. A jeżeli dziecko zniechęci się do tej nauki — to nie uratują sytuacji nawet owe codzienne 15-minutowe ćwiczenia i wolniejsze tempo nauki. Dlatego obawy autora, że okres przygotowawczy zabierze 1/4 roku szkolnego, są płonne. Pewni metodycy radzą przesunąć naukę czytania i pisania na dalszy okres, a mimo to dzieci opanują technikę czytania i pisania. Przypominam sobie ze swojej praktyki, że z jednym kolegą moim przedłużyliśmy ten okres przygotowawczy do 12 tygodni. Jednak dzieci pod koniec roku

szkolnego opanowały technikę czytania i pisania (były to szkoły właśnie niżej zorganizowane i dzieci pod względem zdolności przeciętne). Z tego względu uważam za niecelowe skracanie tego okresu i zbyt wczesne wprzęganie dzieci do tak abstrakcyjnych czynności, jakiemi są czytanie i pisanie.

Z drugiej strony nie uważam za coś złego, gdy po przerobieniu i opracowaniu ośrodka dziecko podpisze rysunek i będzie pisało wyrazy. Chodzi tylko o to, jak zaznaczyłem, żeby zbyt wcześnie w stosunku do poziomu rozwoju nie przystąpiło do czytania i pisania. A już zupełnie szkodliwe jest zbyt wczesne przystępowanie do analizy wyrazów i pisania pojedyńczych liter (będących dla dziecka czemś niezrozumiałem) i kreślenie lasek, owalów, wężyków, jak chce autor. Tradycyjna szkoła wychodziła z założenia „od prostego do złożonego, od bliższego do dalszego". Jednak uważała za proste i bliskie to, co logicznie proste np. elementy (w tym wypadku litery), zapominając o tem, że te elementy są wytworem analizy, czemś sztucznem, że dochodzimy do nich przy pomocy procesów zupełnie dzieciom obcych. Myślano, że najkrótsza i najlepsza droga to zaznajomić dzieci z gotowemi elementami, a potem już drogą syntezy będą tworzyły się całości. Na tych zasadach opierały się wszystkie syntetyczne metody nauczania czytania i pisania. Psychologja strukturalna stwierdziła, że właśnie dziecku jest bliższy wyraz jako całość niż litera. (M. Grzegorzewska: „Struktura czytania wzrokowego i dotykowego." *Polskie Archiwum Psychologji*, r. 1926/27.) Dlatego dziecko nie powinno rysować kółeczek, laseczek lecz pisać całe wyrazy. Analiza wyrazów wystąpi samorzutnie, gdy dziecko pozna kilka wyrazów. (Są to kwestje już znane w metodyce i nie jest to oczywiście nic nowego.) Wyrazy i zdania poznaje dziecko w związku z opracowywanemi ośrodkami zainteresowań.

Okres przygotowawczy 6—8-tygodniowy, przewidziany przez program, można skrócić. Ale skrócenie tego czasu zależne jest od rozwoju dzieci, a nie od obawy wyczerpania i przerobienia całego elementarza. Żaden chyba inspektor szkolny i kierownik szkoły nie zrobią zarzutu, że dzieci nawet w pierwszych tygodniach podpiszą rysunki i będą poznawały wyrazy. Jeżeli zdarzają się takie wypadki, że dzieci czytają o sadzie w zimie a o śniegu na wiosnę, to nie jest to winą okresu przygotowawczego ani elementarza, lecz skutek niewolniczego trzymania się elementarza (kartka po kartce). W zimie będę układał z dziećmi i czytał wyrazy o zimie, a następnie dzieci wyszukają dane wyrazy w elementarzu.

Dziennik lekcyjny powinien być pewnym dokumentem pracy, winien oddawać rzeczywistość, a nie być prowadzony

tylko dla władz, na efekt. Dlatego uważam za niewłaściwe umieszczanie w dzienniku lekcyjnym i rozkładzie materjału czego innego, niż to, co było opracowywane.

Autor zużywa tylko 4 dni na „wejście dzieci w owo tajemnicze życie szkolne". W ciągu tych 4 dni nauczyciel tylko śpiewa, opowiada, rysuje. „Następnego dnia idzie z niemi na wycieczkę, znowu śpiewa, znowu rysuje, znowu bawi się, znowu opowiada". Brak jest innych rodzajów zajęć. Nic dziwnego, że jest to wyczekiwanie na rozpoczęcie nauki czytania i pisania. „Dzieci domagają się natarczywie czytania i pisania". Zainteresowania dzieci są cenną rzeczą dla nauczania, ale nauczyciel nie może im ulegać, lecz winien niemi kierować dla rozwoju dziecka.

Brak, mojem zdaniem, u autora skupienia różnych zajęć około ośrodka „szkoła".

Na początku roku szkolnego, gdy obce dziecko przychodzi w obce środowisko wystraszone, nieufne w stosunku do nauczyciela, który musi je poznać, należy stworzyć warunki, w których dziecko czułoby się jak najlepiej. Jaką drogą iść, wskazuje ono samo. Jest coś, co je zawsze nęci, co jest jego potrzebą (a co za tem idzie), co je interesuje — to zabawa (teorja Grossa). „Człowiek wtedy występuje w całej pełni, gdy się bawi" (Schiller). Zabawa pozwala nauczycielowi poznać dziecko, na czem nam tak bardzo zależy. Z powyższych względów pierwszym ośrodkiem pracy dziecka jest ośrodek „Nasze zabawy, zabawki" bo z tem dzieci przeważnie miały do czynienia (zwłaszcza w mieście). Inni radzą znów wyjść od ośrodka „szkoła" jako środowiska dla dziecka nowego, lecz bliskiego i wzbudzającego jego zaciekawienie. Jednak element zabawy należy zastosować i tu bardzo szeroko.

Przy opracowaniu każdego tematu wyjść od odpowiednio dobranej zabawy albo przy powtórzeniu włączyć zabawę, oczywiście tak, aby nie zatracić związku z tematem. Kotarbiński M. podaje w *Organizacji pracy w klasie I* przykład podziału materjału, grupującego się około ośrodka „szkoła" na 8—9 dni. Przy rozbudowaniu go możemy na opracowanie zużyć 2—3 tygodni. Dany ośrodek zainteresowania skupia wiadomości z różnych działów wiedzy i łączy różne rodzaje zajęć (przedmiotów, a więc i zajęć praktycznych).

Na zakończenie pragnę wyrazić podziękowanie dla Szan. Autora za szczere i otwarte poruszenie ważnej bądź co bądź sprawy.

Łódź. Ludwik Koza.

*

W o d p o w i e d z i.*)

Żałuję, że w dyskusji wypowiedziało się tak mało kolegów. Widocznie niektórzy uważają, że skoro program przewiduje 6—8 tygodni jako okres przygotowawczy w klasie I — to tem samem nie może być żadnej dyskusji na ten temat. Inni robią tak, jak im wygodniej: skracają okres przygotowawczy (pocichutku) i również przekonani są, że dyskusja jest bezcelowa.

Niniejszem pozwolę sobie wyjaśnić niektóre problemy, poruszone przez p. kol. Menzla.

1. Mamy „dążyć do wyrównania poziomu umysłowego wszystkich uczniów, a uczynić to można jedynie wtedy, gdy mamy do dyspozycji dłuższy okres swobody". Czyżby zatem „dłuższy okres swobody" odpowiadał terminowi 6—8-tygodniowemu? Czy naprawdę w tym czasie nauczyciel zahamuje w rozwoju, „zniweluje" zaawansowanych, a umysłowo niedorozwiniętych „podciągnie" — do poziomu. Jeśli zostawimy nauczycielowi, dosłownie, dłuższy okres czasu, możnaby się zawsze zgodzić na to, że w tym czasie wyrówna poziom umysłowy uczniów (niewszystkich!).

2. „W zajęciach pomagają nauczycielowi przedewszystkiem dzieci bardziej zaawansowane, spełniając rolę przewódców poszczególnych grup i gromadek". Nie wiem, jak p. M. zrealizuje to wszystko w praktyce... Godzę się w zupełności na to, że zaawansowane dzieci ośmielają uczniów umysłowo mało rozwiniętych, zachęcają je do nauki itd. Czyż jednak dziecko w tym wieku (nawet bardzo rozwinięte) dorosło do roli opiekuna? Czyżbyśmy tak mało wiedzieli z psychologji o jego egocentryzmie, o jego uspołecznieniu? Zupełnie już nie wiem, co nauczyciel zrobi w pierwszych tygodniach z jakiemiś gromadkami i grupami w klasie. Jak on, pracując w owych grupach, dojdzie do wyrównania poziomu umysłowego uczniów? Wogóle o owem „nauczaniu grupowem", „nauczaniu pod kierunkiem" mamy bardzo mętne pojęcia.

Swego czasu był pewien pedagog, który wszędzie „węszył" za „grupami w klasie". Rezultat był taki, że na drugi dzień na terenie całego miasta, we wszystkich klasach uczniowie pracowali w grupach, gromadkach.

Bądźmy pomiędzy sobą szczerzy. — Czy dzieci klasy I tworzą już od pierwszych dni skrystalizowaną grupę społeczną? Czy nauczyciel zdolny jest odrazu poznać psychikę uczniów, ich zainteresowania itd. i dokonać jakiegoś podziału? Czy wogóle ów podział jest celowy? Do czego? Chyba do wytworzenia bałaganu.

*) Autor uwzględnił tylko wywody p. kol. M e n z l a, gdyż uwag p. kol. Kozy w chwili pisania odpowiedzi jeszcze nie znał. Red.

3. „Technikę, zwłaszcza pisania, ten z uczniów najpewniej posiądzie, który najlepiej rysuje, lepi oraz wycina". Nic błędniejszego nad takie zdanie. Są uczniowie, którzy piszą nawet bardzo ładnie, ale ci sami nie wykonają porządnie żadnego rysunku, ulepianki czy wycinanki (i odwrotnie). Zdolność do rysowania (wycinania) i pisania jest zależna od zupełnie różnych czynników. O tem mówi dokładnie psychologja.

4. „Nie mogę natomiast zgodzić się z tem, że rozpoczynając wcześnie, nie potrzebuje się spieszyć. Przecież nic tak nie męczy i zniechęca uczniów, jak przerabianie tego samego materjału; ciągłe powtórki są zmorą najniezdolniejszego ucznia". Na pierwsze zdanie nie odpowiem. Na dalsze: — Mamy jedną bardzo ważną zasadę dydaktyczną: „Wiecznie to samo, zawsze inaczej" (Jeleńska).

W dalszej części wywodów p. Menzel jeszcze raz podkreśla, że „dobrze będzie, gdy się klasę podzieli na grupy w zależności od upodobań i zdolności". Obawiam się, że młodsi koledzy gotowi są wziąć to zdanie za dobrą monetę — — i postąpią w myśl tych haseł.

Poznań. Jan Szelejewski.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KONKURS NA UTWÓR LITERACKI DLA DZIECI. Koło Polskiej Macierzy Szkolnej imienia Zofji Bukowieckiej ogłasza konkurs na utwór literacki dla dzieci najszerszych warstw ludności, napisany w duchu ideałów autorki *Janka górnika*.

Inicjatorzy konkursu pragną pobudzić twórczość na wdzięcznem a zaniedbanem polu; dotąd bowiem literatura dziecięca powstawała głównie pod kątem widzenia zainteresowań dzieci t. zw. inteligencji z małem i nieistotnem zazwyczaj uwzględnieniem potrzeb miljonowych rzesz dzieci ludu wsi i miast.

Z warunków konkursu podajemy następujące: 1) Na konkurs nadsyłać można opowiadania i wszelkie utwory literatury pięknej, pisane prozą, dla dzieci na poziomie wyższych klas szkoły powszechnej (lat 10—14). 2) Utwory winny posiadać wartości społeczno-wychowawcze i artystyczne. 3) Tematy utworów winny być brane przedewszystkiem z życia warstw pracujących, bądź współczesnego, bądź dawnego. 4) Rozmiar utworów: od dwóch do pięciu arkuszy druku. 5) Utwory na konkurs nadsyłać należy do dnia 31 stycznia 1935 r. pod adresem — Sekretarjat Koła. Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi przed dn. 15 maja 1935 r. 6) Za najlepsze utwory sąd konkursowy przyzna trzy nagrody: pierwsza w wysokości 300 zł., druga — 200 zł. i trzecia 150 zł.

Szczegółowe prospekty wysyła na żądanie sekretarjat Koła: Warszawa, ul. Żórawia 22, m. 7.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.